

Kreativitet, tålmodighet og ikke minst tid.....

Læreres erfaring med å tilrettelegge leseopplæring for barn med autisme

Marit Hjorthaug Andersen



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

13.06 2008

SAMMENDRAG

Tittel: Læreres erfaring med å tilrettelegge leseopplæring for barn med autisme.

Bakgrunn og formål: Gjennom egen praksis har jeg erfart at det å undervise barn med autisme kan by på ulike utfordringer. Fordi symptomene opptrer forskjellig for de barna som har diagnosen autisme, kan det være problematisk å finne generelle fremgangsmåter når man skal tilrettelegge undervisningen. Selv savnet jeg bedre informasjon på skolen om undervisning av barn med autisme når jeg som uerfaren lærer skulle starte opp. Dette gjorde meg nysgjerrig på hvordan andre lærere erfarer det å tilrettelegge undervisningen. Formålet med oppgaven er å løfte frem hvordan lærere erfarer det å undervise barn med autisme i den praktiske skolehverdagen. Jeg håper at resultatet skal være nyttig for de som skal starte opp arbeidet med denne elevgruppen. For de som har erfaring fra arbeidet med barn med autisme håper jeg at resultatet kan være med å bekrefte deres egen fremgangsmåte og forhåpentligvis også tilføre nye elementer inn i undervisningen.

Problemstilling:

”Hvilken erfaring har lærere med å tilrettelegge leseopplæring for barn med autisme?”

For å belyse problemstillingen ytterligere har jeg valgt følgende forskningsspørsmål

1. Hva ligger i begrepet leseopplæring?
2. Hvordan er språkutviklingen hos barn med autisme?
3. Hvilke konsekvenser får elevens språklige forutsetninger for leseopplæringen?
4. Hvilken rolle spiller lærerens forutsetning i leseopplæringen av barn med autisme?
5. Hvordan vil elevens atferd være med å påvirke undervisningen?

Metode: For å belyse problemstillingen var det naturlig for meg å benytte meg av et kvalitativt semistrukturert intervju som metode. Semistrukturert intervju gav meg mulighet til å innhente informasjon om de temaene som var sentrale for å besvare problemstillingen, samtidig som at jeg kunne følge opp uforutsette tema informantene kom opp med. Intervjuene ble spilt inn på bånd og transkribert.

I min oppgave valgte jeg å bruke et embedded singelcase design. Jeg ønsket å benytte meg av casedesign fordi den griper dypt inn i enkeltstående tilfeller. Videre valgte jeg å benytte meg av en Grounded Theory-inspirert tilnærming i analysen. I denne sammenheng betyr det at det er informantenes egne oppfatninger og perspektiver som danner utgangspunktet for analysen. Man kommer likevel ikke unna at analysen blir preget av den som tolker resultatet. I denne prosessen viste noen temaer seg å være mer sentrale enn andre, og kategoriene i drøftingen ble formet etter hva informantene la vekt på i intervjuene.

Informantene bestod av fire lærere som underviste barn med autisme i leseopplæring. Informantene er hentet fra skoler i Oslo kommune.

Resultat: Undersøkelsen gir et innblikk i fire lærers erfaring med å tilrettelegge undervisning for barn med autisme, med fokus på leseopplæring. Intervjumaterialet viste at lærerne opplevde sin situasjon som givende, men kompleks. Det var flere grunnleggende faktorer som måtte være til stede for å etablere en god undervisningssituasjon. Felles for informantene var viktigheten av det å bli godt kjent med eleven, og det å etablere kontakt mellom lærer og elev. Elevens utfordrende atferd viste seg å være en faktor som også påvirket undervisningen. For tre av informantene var problematferd en stor utfordring, men en av informantene opplevde elevens atferd som problemfri.

Lærerens rolle sto frem som et viktig tema for informantene, og samtlige opplevde at rollen krevde at man var kreativ, tålmodig og i stand til å se elevens behov til enhver tid for å unngå at eleven ble frustrert.

Undersøkelsen kan bidra med en innsikt i skolehverdagen hos noen som underviser barn med autisme. Resultatet vil forhåpentligvis være av interesse for de som skal i gang med å undervise barn med autisme, og som ønsker å benytte seg av de erfaringer andre har gjort og ta dem med seg i sin egen praksis. Resultatet kan også gi nyttige tips til de som allerede underviser barn med autisme.

FORORD

Barn med autisme og leseopplæring har vært et tema som gjennom en lang skriveprosess har opptatt meg mer og mer. Etter hvert som jeg har fordypet meg i temaet har jeg fått økt forståelse for hva som kreves av de som underviser denne elevgruppen. Jeg ønsker først og fremst å rette en stor takk til informantene som delte sin kunnskap og sine erfaringer med meg.

Jeg ønsker også å rette en stor takk til min veileder, Kirsti Lauvås, som har utfordret meg, oppmuntret meg og brukt av sin tid for å lede meg igjennom en krevende og komplisert prosess.

Masteroppgaven min er avslutningen på en lang studietid, og det føles veldig godt å ha kommet i mål. Intet mindre enn to fødselspermisjoner gjennom masterstudiet har gjort det mulig for meg å bruke lang tid på oppgaven, samtidig som det førte til at tiden jeg hadde til rådighet naturlig nok ble komprimert. Jeg vil gjerne takke min familie for å ha gjort meg tidseffektiv, og ikke minst min mann for å tålmodig ha fulgt mine oppturer og nedturer i skriveprosessen. Jeg vil også takke min søster og stipendiat Kristin Urstad for uttalige samtaler som har hjulpet meg et skritt videre.

En stor takk går også til Kristin Henriksen og min far som har hjulpet meg i den avsluttende prosessen.

Oslo, juni 2008

Marit Hjorthaug Andersen

INNHold

SAMMENDRAG.....	2
FORORD.....	4
INNHold.....	5
 1. INNLEDNING	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.2 Presentasjon av problemstilling	10
1.3 Oppgavens oppbygning og innhold.....	11
2. TEORETISK OG EMPIRISK BAKGRUNN	12
2.1 Autisme.....	12
2.1.1 Diagnosekriterier.....	12
2.1.2 Forekomst	13
2.2 Autisme og utfordrende atferd.....	14
2.3 Autisme og språk	15
2.3.1 Barns språkutvikling	16
2.3.2 Språkutvikling hos barn med autisme	17
2.4 Leseopplæring.....	17
2.4.1 Lesing.....	18
2.4.2 Metoder	19
2.4.3 Motivasjon i leseopplæringen	20
2.5 Tilrettelegging av undervisningen.....	21
2.5.1 Lærersens forutsetning – kreativitet og engasjement	22
2.5.2 Autisme og leseopplæring.....	24
3. METODE.....	27
3.1 Utvalg.....	27
3.1.1 Populasjon.....	27

3.1.2	Utvalgsprosedyrer	27
3.1.3	Det endelige utvalget.....	29
3.2	Design og gjennomføring	31
3.2.1	Kvalitativt intervju	32
3.2.2	Gjennomføring av intervju	33
3.2.3	Utforming av intervjuguiden	35
3.3	Reliabilitet, validitet og generalisering	36
3.3.1	Reliabilitet	36
3.3.2	Validitet.....	36
3.3.3	Generalisering	38
3.4	Analyse av funn.....	38
3.5	Etiske refleksjoner	40
4.	PRESENTASJON AV FUNN OG DRØFTING AV RESULTAT.....	42
4.1	Kunnskap om eleven	42
4.1.1	Kontaktetablering	44
4.1.2	Atferd	46
4.1.3	Oppsummering	49
4.2	Lærerens forutsetning.....	49
4.2.1	Kunnskap og arbeidserfaring	49
4.2.2	Engasjement og kreativitet	51
4.2.3	Å kunne se elevens behov	52
4.2.4	Oppsummering	53
4.3	Mål og innhold i leseopplæringen	53
4.3.1	Å sette mål.....	53
4.3.2	Forståelse av innhold og motivasjon for å lære å lese.....	55
4.3.3	Oppsummering	59
4.4	Metode	59
4.4.1	Samarbeid om bruk av metode	61
4.4.2	Oppsummering	61
4.5	Rammer	61
4.5.1	Struktur i undervisningen	62
4.5.2	Lærerens forberedelser	63

4.5.3	Oppsummering.....	63
4.6	Vurdering.....	64
4.6.1	Oppsummering.....	64
5.	KRITITISK BLIKK PÅ UTFØRELSE AV EGEN FORSKNING.....	65
6.	OPPSUMMERING AV DE VIKTIGSTE FUNN.....	67
6.1	Sammendrag av svarene på forskningsspørsmålene.....	68
6.2	Konklusjon.....	70
	KILDELISTE.....	71
	VEDLEGG 1.....	73
	VEDLEGG 2.....	76
	VEDLEGG 3.....	77

1. Innledning

De fleste barn har en naturlig motivasjon for å lære å lese og skrive. Allerede i 2-3 års alderen kan man hos noen barn finne en begynnende interesse for skrevne bokstaver og ord. I takt med barnets utvikling vil begrepsforståelsen øke, og barn kan etter hvert forstå og uttale en rekke ord (Høigård, 2006).

Skolebarn er gjerne motivert for å lære, og de har et positivt utgangspunkt når de begynner på skolen. Noen av dem har allerede lært seg å lese og skrive.

Barn med autismediagnose har en noe annerledes situasjon. I møte med skolen vil utgangspunktet eleven har være preget av den funksjonshemming diagnosen medfører. De vil blant annet ikke ha utviklet språket i den grad normalt utviklete barn har (Jordan og Powell, 2002). Den som skal undervise barn med autisme står overfor nye typer utfordringer fordi det ikke er gitt hvilke ferdigheter barnet forventes å ha.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg ønsker med denne oppgaven å innhente informasjon fra lærere som underviser barn med autisme for å få del i deres erfaring med å tilrettelegge undervisningen. Jeg ønsker at de lærerne som deltar i studien skal være fra vanlig grunnskole fordi et overordnet mål i opplæringsloven er å kunne klare å tilrettelegge undervisning for alle typer elever, og med det unngå å være avhengig av spesialskoler for å ivareta elevenes behov. Om dette sier opplæringsloven § 5 følgende.

Elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbudet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gje eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til opplæringsmåla som er realistiske for eleven

Gjennom egen praksis har jeg erfart hvilken utfordring det er å tilrettelegge undervisning for elever som har autismediagnosen. I et og et halvt år hadde jeg pedagogisk ansvar for en elev med autisme. Jeg tilrettela undervisningen i samarbeid med en veileder fra et kompetansesenter og elevens foreldre.

Lærere som tidligere hadde undervist eleven hadde benyttet seg av ulike metoder for å finne frem til hva som fungerte best for å tilrettelegge undervisningen. Deres erfaring ble videreført muntlig til meg. Metoden var ikke dokumentert skriftlig, og jeg opplevde det som sårbart at denne kunnskapen lærere hadde gjort seg bare ble overlevert muntlig. Undervisningsopplegget hadde stadig blitt forandret i takt med elevens tilstand. Metoder var blitt prøvd ut, forkastet og forandret, slik at min elev skulle få en opplæring som i størst mulig grad var tilfredsstillende. Til tider var det vanskelig å finne undervisningsmateriale som jeg kunne bruke, og det opplevdes utfordrende å tilrettelegge passende arbeidsoppgaver. Den erfaringen jeg gjorde meg i arbeidet med eleven førte til at jeg ble nysgjerrig på hvilke erfaring andre lærere i samme situasjon har. Ved å finne ut mer om erfaringer andre lærere i tilsvarende situasjoner har gjort seg, ønsker jeg å få økt kunnskap om muligheter og begrensninger som finnes i tilretteleggingen av undervisning for barn med autisme. Jeg ønsker at fokuset i undervisningen skal dreie seg om leseopplæring. Grunnen til dette er at lesing er en basisferdighet som danner grunnlaget for å kunne tilegne seg kunnskap i de andre fagene.

Denne kunnskapen vil forhåpentligvis være av interesse for de som skal starte opp arbeidet med denne elevgruppen. For de som har erfaring fra arbeidet med barn med autisme, håper jeg at resultatet kan være med å bekrefte erfaringer de selv har gjort seg, og forhåpentligvis også tilføre nye elementer inn i undervisningen.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Problemstillingen er utformet med ønske om å fange opp læreres erfaring med å tilrettelegge leseopplæringen hos barn med autisme:

Hvilken erfaring har lærere med å tilrettelegge leseopplæring for barn med autisme?

I forhold til denne problemstilling kan man skille ut noen begreper som det er verdt å se nærmere på, nemlig tilrettelegging, lærere og autisme.

Med tilrettelegging mener jeg de tiltak som må iverksettes rundt eleven slik at opplæringen blir tilfredsstillende. Lærerne er de som har det pedagogiske ansvaret for den enkelte elev. Det stilles i denne undersøkelsen ingen krav om at informanten skal ha en formell utdanning som lærer. Barn med autisme er barn som har fått en formell diagnose innenfor autismspekteret.

For å belyse problemstillingen ytterligere har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

1. Hva ligger i begrepet leseopplæring?
2. Hvordan er språkutviklingen hos barn med autisme?
3. Hvilke konsekvenser får elevens språklige forutsetninger for leseopplæringen?
4. Hvilken rolle spiller lærerens forutsetning i leseopplæringen av barn med autisme?
5. Hvordan vil elevens atferd være med å påvirke undervisningen?

1.3 Oppgavens oppbygning og innhold

I kapittel en vil jeg gi en begrunnelsen for valg av tema og presentere problemstillingen min.

I kapittel to vil jeg gjøre rede for teoretisk og empirisk bakgrunn.

I kapittel tre gjør jeg rede for forskningsprosessen og metodiske overveielser.

I kapittel fire vil jeg presentere mine funn og drøfte disse opp mot relevant teori.

I kapittel fem vil jeg rette et kritisk blikk mot utførelse av egen forskning.

I kapittel seks vil jeg oppsummere de viktigste funn, gi et sammendrag av svarene på forskningsspørsmålene og til slutt komme med en konklusjon.

2. Teoretisk og empirisk bakgrunn

2.1 Autisme

2.1.1 Diagnosekriterier

Autisme er et syndrom som karakteriseres ved redusert evne til gjensidig, sosial-interaktiv form, og ved et stereotyp og repetitivt preget atferdsmønster (Siegel, 2003). For at det skal være et syndrom kreves det at en rekke symptomer er tilstede for at diagnosen skal kunne stilles (Gilberg, 1992). Siden diagnosen første gang ble beskrevet, er kriteriene for å få en autismediagnose blitt endret flere ganger, med vektlegging av ulike aspekter (Løvaas, 2003 Wing, 1997). Dagens diagnosekriterier med en tredeling av forstyrrelsen, ble først beskrevet av Wing og Gold (Jordan, 2005 Bishop og Mogford, 1993).

Det første kriteriet i Wing`s tredeling av forstyrrelsen er at personer med autisme mangler sosial interesse, og at de ikke er oppmerksomme på at det finnes en sosial kontakt (Jordan og Powell, 2000). Den sosiale kompetansen ligger på et spekter som strekker seg fra de klassiske tilfellene der personer med autisme isolerer seg og er tilbaketrukne, videre til dem som reagerer passivt når andre nærmer seg og ikke selv tar initiativ til å ta kontakt, frem til dem som fremstår aktive og oppsøkende, men som ikke vet helt hva de skal gjøre med den oppmerksomheten de har fått (ibid).

Det andre kriteriet er at personer med autisme i mange tilfeller har vanskeligheter med språk og kommunikasjon. Et eksempel er at det kan være vanskelig for mennesker som har autisme selv å uttrykke følelser, be om noe, protestere og kommentere (Jordan, 2005). Det finnes de som har så store språkvansker at det fører til at språket aldri utvikler seg. I den motsatte enden befinner det seg barn som har velutviklede språklige evner i den forstand at de har bra uttale og god setningsoppbygging. Det vil til tross for velutviklet språk, være problematisk for dem

å bruke språket i kommunikasjonssituasjoner. Et eksempel kan være at de har problemer med å forstå andre menneskers språklige intensjoner. Disse vanskene viser seg i forhold til å forstå gester som for eksempel peking, ansiktsuttrykk og kroppsspråk (ibid). Vansker kan også oppstå fordi personer med autisme forstår alt bokstavlig, og fordi de har liten evne til fantasi. De blir forvirret når andre mennesker bruker ironi, sarkasme, humor og metaforer (Schopler og Mesibov, 1995).

Det siste kriteriet i Wing`s tredeling av forstyrrelser ved autisme, er tanke og atferdsproblematikk. Personer med autisme har ofte en rigiditet i tanke og atferd, samt manglende utvikling av forestillingsevnen (Jordan og Powell, 2000). Det kan vise seg ved at barnet har et tvangsmessig forhold til en bestemt struktur i hverdagen, eller at gjenstander skal stå på en bestemt måte (Løvaas, 2003). Leken er ofte preget av enkle, repetitive mønstre (Peeters, 2004). Mange viser tilknytning til uvanlige gjenstander. Det er heller ikke uvanlig at de er tiltrukket av gjenstandenes lukt eller til hvordan de føles (ibid).

Definisjonen av, og kriteriene for, diagnosen har blitt revidert og utvidet også til å inkludere mindre alvorlige og mildere varianter av autisme. Wing`s tredeling av forstyrrelsen danner grunnlaget for de diagnostiske kriterier som verdens helseorganisasjon bruker i IDC- 10 og som vi benytter oss av i Norge (WHO, 1994).

2.1.2 Forekomst

Autisme opptrer hos mennesker på alle evnenivåer, men en stor andel vil oppfylle kriteriene for mental retardasjon som tilleggsdiagnose. Av disse vil omtrent halvparten være språkløse og mange vil ha nevrologiske tilleggsdiagnoser der epilepsi er den som forekommer oftest (Bailey et al, 1996 Gillberg & Coleman, 1996 Sponheim og Skjeldal, 1998 Fombonne, 1999).

I løpet av det siste tiåret har antall barn og unge med diagnose i autismespekteret økt dramatisk trolig på grunn av mer presise definisjoner som gjør klinikerne bedre i stand til å stille en diagnose. Forekomsten av Autisme regnes nå som 2-5 per 1000

(Chakrabati & Fonmbonne, 2001). Dette bekreftes også i en epidemiologisk studie gjort i USA. Den viser at forekomsten av autisme er høyere nå enn i undersøkelser gjort i 1980- og 90 årene. I denne studien ble resultatet at mellom 3 og 4 barn fikk autismediagnosen per 1000 barn. Studien omfattet om lag 290 000 barn i alderen 3-10 år i Atlanta i 1996 (Yeargin- Allsopp m.fl, 2001). Autismen forekommer hyppigere hos gutter enn hos jenter. Det er i følge Bråten (2004) tre eller fire gutter som rammes for hver fødte jente. Gillberg (1995) mener likevel at det er en underdiagnostisering blant jenter med denne lidelsen. Årsaken til dette kan være at de autistiske trekkene ikke er så markert hos jenter.

2.2 Autismen og utfordrende atferd

Barn med diagnosen autismen har svært ofte utfordrende atferd (Tetzchner, 2004 Martinsen, 2006). I et av mine forskningsspørsmål stiller jeg spørsmål om hvilke konsekvenser utfordrende atferd hos barn med autismen vil kunne få for undervisningen. Jeg vil i dette kapittelet utdype hvordan atferd hos barn med autismen kan komme til uttrykk, og hvilke konsekvenser det vil kunne få for undervisningen.

Hva som ligger i definisjonen utfordrende atferd har blitt forsøkt forklart av flere, og mange inkluderer de samme kriteriene. Utfordrende atferd handler om stereotypiske aktiviteter, materielle ødeleggelser, selvskading, skading av andre og sosialt fornædrende atferd som for eksempel å legge seg ned i gata eller å kle av seg på offentlig sted (Løvaas, 2003 Tetzchner og Martinsen, 2002). Det å ha et høyt aktivitetsnivå, og det å kunne finne på å stikke av, kan også oppleves som utfordrende atferd (Martinsen, 2006).

En tolkning av utfordrende atferd er at den er en primitiv form for kommunikasjon. Man finner også ofte denne formen atferd hos små barn, som enda ikke er sterke kognitivt og språklig. Det er ikke uvanlig at et lite barn legger seg på gulvet og hyler når det er frustrert, eller at det klorer og sparker (Martinsen, 2006). Ut fra et humanistisk grunnsyn kan udekkete behov komme til uttrykk gjennom negativ

oppførsel (Johannesen m. fl, 2004). For personer med autisme som ligger på et lavt kognitivt nivå, er det ikke uvanlig at de gir uttrykk for smerte og frustrasjon gjennom utfordrende atferd (Linaker, 1995). Atferden kan være selvskading, raserianfall og aggresjon. Denne formen for atferd kan også oppstå på grunn av kjedsomhet, understimulering eller overstimulering (Jordan og Powell, 2000).

Når man underviser barn med autisme kan det være problematisk å vite hvordan man kan få uønsket atferd til å begrense seg. Det kan være lett å ta i bruk negative forsterkere der man gir oppmerksomhet når barnet utagerer. Barnet kan da slippe unna den situasjonen som førte til den negative atferden. Det som kan oppleves som straff for vanlige barn, som å bli satt i en krok for å stirre i veggen, er gjerne ikke straff for et barn med autisme, men nettopp en mulighet for å slippe unna den oppgaven barnet egentlig skulle gjennomføre (ibid).

Bruk av straff for å fjerne uønsket atferd i undervisningssituasjonen kan føre til negative bivirkninger som for eksempel frykt. En annen ulempe med å bruke straff i undervisning av barn med autisme, er at det kan føre til at barnet lærer mer om hvordan det *ikke* skal oppføre seg enn hvordan det faktisk *skal* oppføre seg. Barn med autisme trenger å vite om en alternativ oppførsel de kan ta i bruk i de situasjoner frustrasjonen melder seg (ibid).

Det er i mange tilfeller slik at det i en undervisningssituasjon er lettere å gi oppmerksomhet til negativ atferd enn til positiv. Å få kontroll over et barn som har utfordrende atferd innebærer en fokusskifte der man belønner positiv atferd, samtidig som man overser negativ atferd. Det finnes situasjoner der det er umulig å ignorere negativ atferd. I disse tilfellene bør man bygge opp et positivt atferdsmønster parallelt med at man forhindrer den negative atferden (ibid).

2.3 Autismen og språk

Barn med autisme har ofte store problemer med å utvikle språket normalt, og elevens språkferdighet er avgjørende for hvordan man tilrettelegger leseopplæringen. Et av

forskerspørsmålene stiller spørsmål om hvilke konsekvenser elevens språklige forutsetninger får for leseopplæringen. Jeg ønsker først å si noe om den normale språkutviklingen før jeg tar for meg språkutviklingen hos barn med autisme.

2.3.1 Barns språkutvikling

Barn lærer seg det språket som blir snakket rundt dem, og de fleste barn sier sine første ord en gang mellom 8 og 17 måneder (Tetchner, 1993). Noen barn bruker flere ord allerede ved ett års alderen. Andre kan ha et svært begrenset aktivt ordforråd når de fyller to år, og likevel utvikle et normalt språk etter denne alderen. Ordformene hos barn i den tidlige språkutviklingen representerer ofte innholdsord, vanligvis uten bøyninger (ibid).

Å lære språk er ikke bare å lære ord. Like viktig som ordene er det å lære hva språket brukes til og hvordan det brukes (Høigård, 2006). Når barn deltar i språklig samspill med andre, tilegner de seg ubevisst og gradvis også selve språksystemet. Språket satt i system er en teknikk som vi kaller grammatikk. Grammatikken tar for seg de ulike delsystemene i språket. Dette systemet er bygget opp av fem enheter som utgjør ulike nivåer i språket. Språket har et lydsystem som kalles fonologi. Så følger ordlaging eller ordbøyning som kalles morfologi. Deretter er det hele setninger eller setningsledd som kalles syntaks. Så følger tekst som en helhet, og til slutt betydningen av teksten, semantikken. Når et barn lærer morsmålet sitt, lærer det gradvis og ubevisst grammatikken som gjelder for dette språket på hvert av de fem nivåene (ibid).

Barn lærer seg hvordan språket fungerer fordi de opplever at de har bruk for å kunne det. Drivkraften bak tilegnelsen av språket er barnets oppdagerglede, nysgjerrighet, livsappetitt og lysten til å eksperimentere, leke og lære (ibid).

Utviklingen av leseferdigheter er avhengig av et velutviklet muntlig språk (ibid). Samtidig fører lesing til at det muntlige språket videreutvikles. Gjennom lesing lærer man mange nye ord og begreper, og lesing fører til at man får et forbilde både når det

gjelder tekstens oppbygning og språkbruk generelt. Lesing fører også til at barnet får større bevissthet om selve språket (ibid).

2.3.2 Språkutvikling hos barn med autisme

De aller fleste personer med autisme har store språkproblemer (Løvaas, 2001). Noen har språk men bruker det lite til å uttrykke annet enn behov. De har gjerne lett for å repetere hva som blir sagt til dem, men kan bruke disse frasene i sammenhenger der de gir liten og ingen mening. Men det finnes helt klart unntak. I disse tilfellene har personer med autisme et relativt godt utviklet språk, både ekspressivt og reseptivt (ibid).

Problemet ligger ikke nødvendigvis i det å lære å bruke et språk, men i det å forstå kommunikasjon (Peeters, 2004 Jordan og Powell, 2002). Et eksempel på uvanlig forhold mellom språk og forståelse for kommunikasjon, er at noen barn med autisme kan utvikle ”hyperleksia”, som betyr at man kan lese mekanisk uten evne til å forstå hva man leser (Jordan, 2005).

Det hender at personer med autisme forstår mye mer enn de er i stand til å uttrykke. Det hender også at personer med autisme snakker en del og ser ut til å ha forståelse for hva de selv sier, mens de i virkeligheten gjentar innlærte setninger som ikke har noe meningsfylt innhold (Sivertsen, 1989). Noen barn med autisme kan ha behov for å fortelle noe uten at de helt klarer å uttrykke hva de vil si. Grunnen kan være at de mangler ord, eller at de ikke finner de rette ordene. I tillegg kan de vegre seg fra å bruke språket fordi de ikke er flinke til å snakke, eller at de tidligere har fått negativ respons på bruk av språk i samtale med andre (ibid).

2.4 Leseopplæring

I læreplanen, Kunnskapsløftet, står det at elevene skal kunne uttrykke seg muntlig, de skal lære å lese, og de må kunne uttrykke seg skriftlig (Utdanningsdirektoratet, 2007). Lesing og skriveopplæring er noe av det første elevene blir møtt med i skolen, og

barna har ulike forutsetninger for å lære. Lyster hevder at barn må få innsikt i hvordan tale og skrift er relatert til hverandre, og utvikle kunnskap om de prinsippene som styrer skriftspråket for å kunne utvikle gode leseferdigheter (Lyster, 1998).

2.4.1 Lesing

Det finnes mange definisjoner av lesing i faglitteraturen. Lesing på høyt nivå er en sammensatt prosess som omfatter språkets formside, innholdsside og bruksside. I begynneropplæringen handler det mest om språkets formside, altså det å kunne forbinde bokstav (grafem), med lyd (fonem) til ord. Det blir kalt avkoding. (Salen, 2003). Leseforskeren Stanovic har uttrykt at lesing (L) = avkoding (A) x forståelse (F). Det bygger på en innsikt i at dersom man klarer å uttale nedskrevne ord, men ikke forstår innholdet i det man leser, kan man ikke si at man leser. Leseforskere har brukt tid på å komme frem til en modell som kan gi den beste forståelsen av hva lesing er.

Høien definerer lesing slik:

Lesing er en kommunikasjons prosess. Leserens prøver å gripe fatt i de tanker og følelser som forfatteren vil formidle gjennom teksten. Resultatet av denne kommunikasjonsprosessen avhenger av leserens erfaringsbakgrunn og vedkommendes ferdighet i å avkode og forstå det budskap som ligger nedfellt.

(Salen, 2003)

Man kan også klare å lese en god del ord uten å forstå hva de betyr hvis man er kjent med uttalereglene. Vanligvis forstår man likevel ordene man avkoder. Det å forstå en tekst som helhet kan by på større problemer. Lesing i egentlig betydning er å hente mening ut av en tekst, og da er det ikke nok å bare kunne avkode ett og ett ord (Hekneby, 2001). Dalby (m.fl.1992) vektlegger også at det er en tredje komponent i lesing, nemlig motivasjon som en sentral underliggende faktor. Motivasjonen omslutter hele leseprosessen.

Det er mange faktorer som er avgjørende for barns evne til ordavkoding og forståelse av lesing. I Skaathuns (1993) modell av den normale leseprosessen ser vi hvordan barnet må lære seg tre identiteter når det skal lese et ord. Når eleven skal lese funksjonelt, og teksten gi mening, må han eller hun ha mange ordidentiteter lagret. Det indre leksikon utvides etter hvert som barnet får flere språklige erfaringer gjennom kommunikasjon og ulike former for læring (Salen, 2003).

2.4.2 Metoder

Lærernes kunnskap om hva lesing egentlig er, om de deler lesing består av, og om hvordan disse ferdighetene kan stimuleres og utvikles, er langt viktigere enn det navn man setter på den fremgangsmåten man bruker i sin undervisning (Lyster, 1998). Det kan likevel være nødvendig å vite hvilke metoder det faktisk finnes i leseopplæringen slik at man kan få en bevisst tilnærming til hva man egentlig gjør, og hvilken metode det kan være hensiktsmessig å benytte seg av til den enkelte elev. Jeg har her valgt å presentere syntetisk, analytisk og blandet metode.

Syntetisk metode kjennetegnes ved at en går fra mindre språklige enheter til større. Det vil si at en tar utgangspunkt i de minste delene av språket og setter dem sammen til ord og helheter (Salen, 2003).

Barna lærer seg først hvordan det alfabetiske system fungerer, og hvordan lydene i talespråket svarer til grafemer i skriftspråket. Bokstavene blir innlært i en bestemt rekkefølge, og de ordene en arbeider med omfatter ikke flere lydelementer enn dem barna til enhver tid har lært seg. Ordene blir gradvis lengre og mer sammensatte. (ibid). Syntetiske metoder med bruk av tekster bygd opp etter lydmessige hensyn gir en ryddig, oversiktig og kontrollert leseopplæring (Elsness, 2001).

Analytiske metode tar utgangspunkt i større meningsbærende helheter som ord, setninger og hele tekster. Fordelene med å bruke analytisk metode er at de gir muligheter for differensiering. Det vil si at elevene kan arbeide på ulike nivåer (Salen, 2003).

Metodeblanding er en arbeidsform som LTG er et godt eksempel på. LTG står for leseopplæring på talemålets grunn (Holm, 1988). Ulrika Leimar som la grunnlaget for utvikling av LTG- metoden, tok avstand fra den tradisjonelle svenske leseopplæringen, der hvert barn får sin lesebok ved skolestart og der leseopplæringen utelukkende er basert på denne boka. Leimars mente at leseopplæringen måtte ta utgangspunkt i det språket barnet selv brakte med seg til skolen, og at leseutviklingen burde basere seg på arbeid med meningsfulle tekster. Hun satte opp 6 retningslinjer for arbeidet med LTG. Den første er at barnas eget aktive talespråk utgjør det stoff de kommer til å arbeide med ved leseinnlæringen. Den andre er at barna fra begynnelsen av blir klar over at tekst er nedskreven tale og tanke, og at den betyr noe. Den tredje er at barna allerede i starten møter hele alfabetet i klasserommet. Den fjerde er at gjennom helt tradisjonelle, individuelt tilpassede øvinger i lydanalyse og sammentrekning av lyd, vil det for hvert enkelt barn komme i stand en fast forbindelse mellom bokstavtegn og tilsvarende lyd. Den femte er at frie skriveøvinger blir gjennomført parallelt med leseinnlæringen, individuelt for hvert barn. Den siste er at rikelig med lesemateriell er tilgjengelig for barna.

2.4.3 Motivasjon i leseopplæringen

Motivasjon er en viktig faktor når det gjelder å lære å lese (Dalby m.fl, 1992).

Motivasjon er det som fører mennesket mot søken av å nå toppen av pyramiden hvor behovet for å utnytte sine evner befinner seg (Maslow, 1970). Motivasjon er derfor av avgjørende betydning for læring. Indre motivasjon har utspring i ønske om selve aktiviteten, læringen, arbeidsprosessen eller det direkte resultatet av den (Imsen, 2002). Ytre motivasjon derimot, vil si at aktiviteten eller læringen holdes ved like fordi individet ser utsikter til å oppnå en belønning eller et mål som egentlig er saken

uvedkommen. Straff har liten plass i Skinners teori (ibid). Begge motivasjonsformene er en lystbetont erfaring eller en forventning om det, enten det er indre glede ved et gjøremål eller håp om framtidig belønning som er kilden til aktiviteten. En forsterker er noe som får individet til å fortsette virksomheten. Forsterkere kan være av to slag, positive forsterkere som fungerer som belønning når de føyes til situasjon og negative forsterkere som fungerer som belønning når det fjernes fra situasjonen (ibid). Atferd opprettholdes som nevnt av forsterkning. Derfor legges det vekt på å fokusere på og forsterke det som er bra hos hver enkelt, og å fokusere mindre på eller ignorere det som er negativt (Løvaas, 2003). Forsterkning, som belønning av positiv atferd, kan gi økt motivasjon for læring hos barnet (ibid).

For å skape gode læringsbetingelser er følelsen av mestring avgjørende (Gjærum m.fl, 2002 Befring, 2004). Mange mennesker med en utviklingshemming har liten tro på egen evne til å mestre oppgaver og påvirke omgivelsene (Rognhaug, 1995). I en slik sammenheng blir det viktig at man legger til rette slik at menneskene med utviklingshemming lykkes (ibid).

2.5 Tilrettelegging av undervisningen

Tilrettelegging av undervisning krever at man har et helhetlig bilde av alle faktorer som undervisningen inneholder. I møte med barn med autisme vil tilrettelegging av undervisningen kreve noen annet av læreren enn det vil i møte med normalt fungerende barn. Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg formulerte i 1978 en modell for sammenhengen mellom de ulike faktorene i undervisningen. Denne modellen fikk navnet den didaktiske relasjonsmodell, og den peker på at det er en sammenheng mellom følgende faktorer i undervisningen: mål, faginnhold, læringsaktiviteter, vurdering, elev forutsetning, rammer og lærerforutsetning (Imsen, 2002). Opprinnelig var ikke lærerens forutsetning med som en egen faktor i modellen. Den har senere blitt plassert sammen med elevens forutsetning (Imsen, 2002).

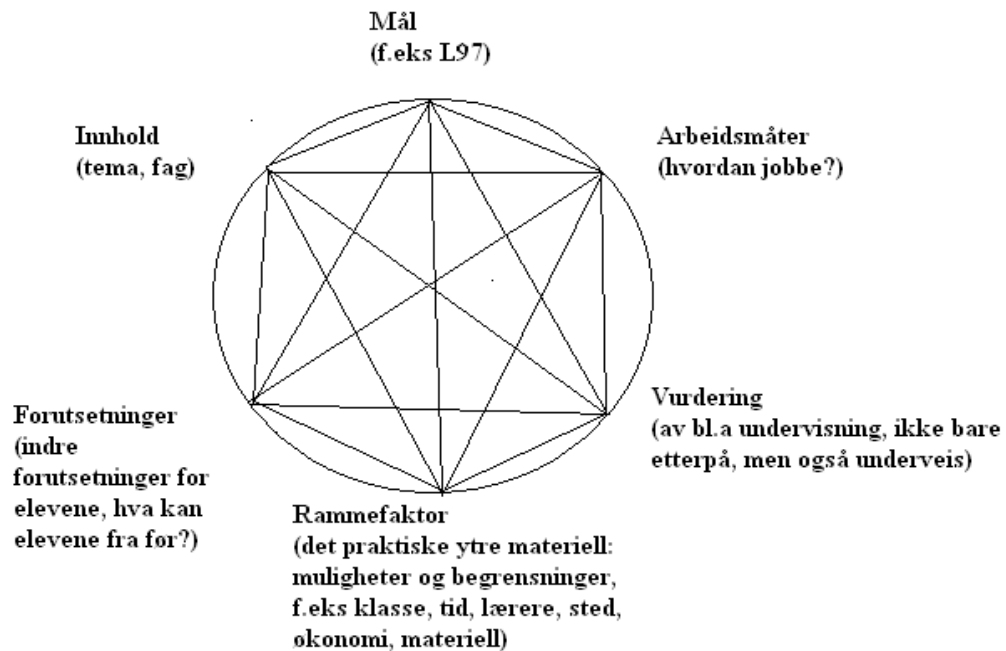


Fig. 1 Bjørndal, B. og Lieberg, S: *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper* 1978 Oslo: Aschehoug

Modellen viser at det eksisterer et gjensidig avhengighetsforhold mellom disse faktorene uten at en kan si hva som er årsak og hva som er virkning. Disse sammenhengene må lærerne ta i betraktning når de planlegger, gjennomfører og vurderer arbeidet sitt (Imsen, 2002). Jeg ønsker å utdype to av områdene i den didaktiske relasjonsmodellen, lærerens og elevens forutsetning, i sammenheng med leseopplæring av elever med autisme. Dette begrunnes med at to av mine forskerspørsmål tar for seg elevens og lærerens forutsetning.

2.5.1 Lærerens forutsetning – kreativitet og engasjement

Som den didaktiske relasjonsmodell viser vil de ytre rammene og de omstendigheter læreren arbeider under, ha betydning for hvordan undervisningen fungerer. Men det vil være feil å hevde at lærerens personlige innsats ikke betyr noe (Imsen, 2006). Det å forstå hvorfor noe fungerer og noe annet ikke fungerer er en viktig side ved

lærerens pedagogiske kunnskap. Denne kunnskapen blir til ved at læreren mer eller mindre systematisk reflekterer over ulike sider ved sin egen undervisning (ibid). I lærerens møte med elever med autisme møter de andre utfordringer enn det de opplever i møte med normalt fungerende elever. Man må ta hensyn til de behovene et barn med autisme har både når det gjelder innhold i undervisningen og gjennomføringen av den (Jordan og Powell, 2000).

Å bruke fantasien til å finne nye undervisningsformer er noe lærere må gjøre hele tiden. Etter hvert opparbeider de fleste et stort repertoar av ”påfunn” om hvordan eleven best kan tilegne seg ulike deler av lærestoffet (Imsen, 2006). Lærerens fantasi er ikke bygd opp i et vakuum. Den bygger både på praktisk erfaring, teoretisk kunnskap og evne til å blande dette på nye og originale måter. Det foregår en kontinuerlig prøving og feiling der en må lete etter nye ideer fordi gamle fremgangsmåter ikke fungerer i alle slags situasjoner (ibid).

Utfordringen for lærere som underviser barn med autisme er å gjøre oppgavene meningsfylte for dem, samtidig som de må hjelpe dem med å forstå det meningsfylte som normalt knyttes opp mot de ulike oppgavene (Jordan og Powell, 2000). Lærere må gjøre det klart for seg selv hva man skal prioritere av læring hos den enkelte elev. Det sosiale samspillet er krevende for personer med autisme, og lærerne må ikke forvente at barnet lærer mer enn en ting av gangen. Et barn som kan lese og skrive på skolen kan få problemer med å overføre denne kunnskapen i en situasjon som krever noe annet av eleven sosialt (ibid).

Det finnes ikke *en* riktig måte å undervise barn med autisme i alle situasjoner, og *en* bestemt måte å undervise alle barn med autisme på. Valget av emne man underviser i bør være lærerens fordi han kjenner elevens ferdighet og behov, og ikke i de nasjonale læreplaner (ibid). Lærere som underviser barn med autisme må til stadighet overvåke den utviklingen som skjer hos barnet med tanke på innlæringsprosessen. Det kan være vanskelig for læreren å vite hva han eller hun skal foreta seg med tanke på undervisningen av barn med autisme fordi disse barna er så annerledes og i tillegg så forskjellige fra seg selv i ulike situasjoner og på ulike tidspunkt i livet (ibid).

2.5.2 Autisme og leseopplæring

Det finnes ulike metoder man kan ta i bruk i leseopplæringen av barn med autisme.

Eksempler på dette er TEEACH- metoden og Løvaas lese- og skriveprogram.

TEEACH er basert på arbeidet til Eric Schopler, og er et program basert på å møte de behovene personer med autisme har gjennom livet. Det strukturerer barnets verden ved å bruke visuelle virkemidler til å formidle handlingsplanen for dagen eller uken.

Løvaas lese- og skriveprogram bruker også ordbilder for å kommunisere med barna.

Det lærer barna å lese ord ved å matche ordbilder med fysiske gjenstander, eller bilder av disse. Dette programmet skal blant annet lede barna til å være i stand til å skrive for å kommunisere tanker (Løvaas, 2003).

Barn med autisme er i mange tilfeller visuelt sterke (Jordan og Powell, 2000). Denne egenskapen er fokus for et forskningsprosjekt utført i 2003. Her ble det diskutert hvilken effekt bruken av visuelle virkemidler i undervisningen ville ha. Det ble konkludert med at noen elever med autisme ville kunne være i stand til å motta verbal instruksjon. En undergruppe vil likevel ha effekt av bruken av visuelle virkemidler i undervisningen, fordi disse elevene hadde problemer med få mening ut av det som ble presentert verbalt. Visuelle undervisningsstrategier kan derfor være et alternativ til den mer tradisjonelle verbale undervisningen (C. Tissot og R. Evans, 2003).

Elever med autisme har en god evne til å lære utenat, men hovedtrekkene i en slik hukommelse er at de er avhengige av å få et stikkord og de må bli minnet på hva som har skjedd fordi de ikke kan gjenkalle noe av egen vilje (Jordan og Powell, 2000). I undervisningen vil dette komplisere overføringen av innlærte ferdigheter hos elever som har autisme. De mangler evnen til spontant å søke kunnskap i hukommelsen som kan videreføres til nye situasjoner. Det er denne evnen som er vesentlig å ha hvis effektiv innlæring skal finne sted (ibid).

Et annet område som kan skape problemer i undervisningen er det sosiale samspillet mellom lærer og elev. Innlæring er avhengig av en rekke overføringer mellom personer. For at disse overføringene kan virke, er det viktig at begge parter deltar. Innlæring krever en omsetting av forståelse, der den som lærer noe klarer å omsette kunnskapen den får og gjør den til sin egen, slik at den blir meningsfull. Det må altså være en slags kommunikasjon mellom lærer og elev, og det er innlysende at det skaper problemer for en elev med autisme. En elev med denne diagnosen vil ha problemer med å oppnå et samspill og en felles glede og et engasjement rundt oppgaver som skal løses, noe som minsker motivasjon for egen læring. Et barn med autisme vil i stedet finne det sosiale samspillet forstyrrende, og mange barn med autisme vil kunne finne det lettere å lære av et computerprogram (ibid). Et forskningsprosjekt utført i USA viser til gode resultater i bruk av datamaskin i leseopplæringen. Dette prosjektet handler om en gutt med autisme som hadde store problemer med å lære å lese og skrive. Gjennom å bruke dataspill, bøker med tale på cd-rom og andre programvarer, ble språket, skriftlig og muntlig, etter hvert bygget opp. I slutten av studie viste testresultatet at gutten hadde doblet sin skåre på ferdighetstester i lesing og skriving hvert halvår i løpet av en toårsperiode (Hill og Stephens, 1999).

I leseopplæringen vil utfordringen kunne være at en elev med autisme vil ofte ha problemer med å forstå innholdet i det den leser. Det kan være spesielt vanskelig å forstå fiksjonslitteratur kontra faglitteratur (Jordan og Powell, 2000). En case-studie fra 2005 handler om en gutt med diagnose innenfor autismspekteret som utviklet noe som kalles hyperleksia. Hyperleksia er en mekanisk form for språkbruk. Ofte er det slik at de som har hyperleksia har et godt utviklet ordforråd og de kan lese bra. Samtidig har de problemer med leseforståelsen. Derfor blir ordene og setningene uttalt noe mekanisk, og de vil gi liten eller ingen mening for den som leser ordene. I denne studien fra 2005 ble det målt effekt ved bruk av visuelle undervisningsmetode fremfor verbal. Eleven med autisme og hyperleksia fikk utviklet sin språklige forståelse ved at ordene han skulle lære ble presentert visuelt (Craig og Telfer, 2005).

Undervisningen av barn med autisme har i mange land vært preget av vilkårlighet. Dette fordi det blant fagfolk har rådet nokså ulike oppfatninger på hva som er de sentrale problemene. Det er likevel enighet i at det er en forstyrrelse som påvirker hele den mentale utviklingen, og at symptomene vil fremtre forskjellig på de forskjellige alderstrinn. Noen trekk vil være tydeligere på et senere tidspunkt i livet, andre vil blekne eller forsvinne helt (Baron- Cohen, 1998). Symptomene viser seg ofte sent i spedbarnsalderen, men en kan også se at barn, etter relativt normal utvikling, viser en tilbakegang i sosiale ferdigheter og språk. De kan også bli likegyldige overfor sine omgivelser. Det blir derfor viktig med identifiseringen av autismspekterforstyrrelser så tidlig som mulig for å få best mulig prognose for det enkelte barn (Jordan, 2005).

3. Metode

Metodisk tilnærming avhenger av hva som ønskes belyst, altså oppgavens problemstilling. Valg av metode avhenger av formålet man har med forskningen. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvilke valg jeg har tatt i min forskningsprosess og hvordan valgene kan ha påvirket resultatet av undersøkelsen. Først vil jeg si noe om populasjon og utvalg, design og gjennomføring og gjøre rede for hvordan jeg har gått frem med hensyn til utvikling av intervjuguide og gjennomføring av intervju. Deretter vil jeg se på oppgavens reliabilitet, validitet og generalisering. Videre vil jeg forklare hvilken analysemetode som er benyttet, før jeg til slutt drøfter etiske overveielser.

3.1 Utvalg

3.1.1 Populasjon

Det er omkring ett autistisk barn per 1000 barn. Det betyr at i Norge stilles diagnosen autisme hos ca 50 nye barn per år. Den totale forekomsten av personer med autisme i Norge er ca. 3000-5000. Langt flere har symptomer og tegn som kan minne om autisme, men det viser seg ved grundigere undersøkelser å ikke være autisme. I hele den vestlige verden ser det ut til å ha vært en viss økning i forekomsten av autisme, men forskerne er usikre på om det er en reel økning (NEL, 2008). Kanskje er forklaringen mer presise definisjoner som gjør klinikerne bedre i stand til å stille en diagnose.

3.1.2 Utvalgsprosedyrer

Jeg ønsket å innhente data gjennom å intervju fire lærere som holder på med leseopplæring av elever med diagnosen autisme. I utvalgsprosedyren la jeg vekt på tre ulike kriterier. Det første kriteriet var at mine informanter skulle undervise barn

med autisme i grunnskolen. Dette valget er tatt fordi et av målene i opplæringsloven er å kunne klare å tilpasse undervisning til alle typer elever, og med det unngå å være avhengig av spesialskoler for å ivareta elevenes behov.

Det andre kriteriet var at informantene skulle ha begynt med leseopplæring av eleven. Hvor langt de var kommet i opplæringen, og hvor bra den fungerte, ville ikke virke inn på om de var kvalifisert til å stille som informanter. Utdanning og tidligere arbeidserfaring la jeg heller ingen føringer for.

Det tredje kriteriet var at jeg ønsket at informantene jobbet på minst to ulike skoler. Av erfaring vet jeg mange kolleger samarbeider om opplegget for undervisningen. Jeg anså det derfor som hensiktsmessig å bruke informanter fra mer enn en skole for at den informasjonen jeg skulle få ble så variert som mulig, spesielt med tanke på spørsmålene som tok for seg innhold og metode i undervisningen.

Jeg har valgt å bruke case som design, og valget vil bli begrunnet i kapittel 3.2. I et casedesign er det vanlig å studere få enkelttilfeller grundig (Skogen, 2006). Når jeg skulle finne frem til et tilstrekkelig utvalg tok jeg hensyn til at antallet informanter normalt ikke trenger å være så høyt når man bruker casedesign. Dette fordi man i casedesign fremmer det å ha dybde fremfor spennvidde i undersøkelsen. Samtidig ønsket jeg at informantene skulle gi meg et variert materiale å arbeide med. I tillegg satte tiden og oppgavens omfang også sine begrensninger på antallet. Ut fra disse kriteriene kom jeg frem til at det var hensiktsmessig å benytte meg av fire informanter i min undersøkelse.

I Oslo kommune er det seks skoler som har kompetanse innenfor undervisning av barn med autisme. Hver av disse skolene har egne spesialklasser. I disse klassene går det elever som er på forskjellige klassetrinn og som har ulikt evnenivå. I tillegg finnes det en spesialskole i Oslo der all undervisning er tilrettelagt for barn og unge med autisme. Som nevnt ønsket jeg kun informanter som arbeidet i den vanlige grunnskole, og på grunn av det henvendte jeg meg ikke til denne skolen. Jeg sendte et

informasjonsskriv per brev til rektor på de skolene jeg visste drev med spesialundervisning for barn med autisme.

To av skolene gav meg avslag på grunn av at de ikke hadde kapasitet til å være med. Avslaget ble sendt til meg per e-post. To skoler sa ja til å bli med, og rektoren på disse to skolene ringte meg og henviste meg videre til en kontaktperson som jeg avtalte forløpet videre med. To av skolene hørte jeg ikke noe fra.

3.1.3 Det endelige utvalget

Kontaktpersonen på den enkelte skole presenterte meg for de lærerne som var aktuelle å bruke i forhold til de kriterier som var satt. Kontaktpersonen spurte disse lærerne om de ønsket å bli med i undersøkelsen. Mitt endelige utvalg ble da fire informanter, fordelt på de to skolene som ønsket å være med.

1. Informant nummer en har undervist i snart to år. Han er utdannet barnevernspedagog og har pedagogikk grunnfag. Han har jobbet to år i spesialbarnehage hvor han jobbet med barn med autisme. Eleven har jeg valgt å kalle "Morten" Han er en gutt på syv år med diagnosen autisme. Han har ingen tilleggslidelser. Han har et godt utviklet språk, og kan si opp til fem ords setninger. Det meste han sier er innlærte fraser, men han kan også si setninger som han kommer på selv. Da må han lete etter ordene. Han har stor interesse for diverse leker og er en grei gutt som er lett å jobbe med, og som har lite utagering. Han har problemer med konsentrasjon, og trenger å forstå hva som skjer for å bli motivert til å jobbe.

2. Informant nummer to er utdannet allmennlærer med videreutdanning i spesialpedagogikk. Hun har undervist barn med autisme i to år. Hennes elev har jeg valgt å kalle "Mina". Mina er åtte år og min informant har undervist henne i snart to år. Hun har ikke autismediagnosen nå, men det ventes at hun skal få den ved neste utredning som er et halvt år frem i tid. Eleven kan en del ordbilder, men har ikke knekt lesekode enda, og hun er i stand til å skrive en bokstav. Mina har problemer med å forstå de ordene hun leser, både fordi hun mangler begrepsforståelse, og fordi

hun lyderer seg frem men glemmer starten på ordet og setningen underveis. Hun sliter med aggresjon og utbrudd. Det at hun utagerer mye er i stor grad til hinder for undervisningen.

3. Informant nummer tre er allmennlærer med videreutdanning i realfag. Hun har erfaring fra arbeid med autister i omsorgsbolig, og har undervist barn med autisme i snart fire år. Hennes elev har jeg valgt å kalle ”Anne”. Hun er femten år gammel og går i niende klasse. Hun har diagnosen autisme. Anne har noe språk, men det varierer veldig hvordan hun bruker det. Aller mest benytter hun seg av innlærte standardfraser som blant annet ”*Kan du sende meg melk/brød*” Disse behersker hun veldig bra i de situasjonene hun er vant til å bruke dem. Hun viser ingen tegn til å være interessert i å bruke språket og hun sier så lite som mulig og da for det meste enstavelsesord. Hun viser likevel god forståelse for det som blir sagt til henne. Hun er veldig fornøyd når hun får arbeidsoppgaver. Hun viser lite tegn til utagerende oppførsel, men kan ha en del frustrasjon som gjør at hun i noen tilfeller blir sint. Hun kan både lese og skrive, men har til tider problemer med å oppfatte innholdet i det hun leser.

4. Informant nummer fire er førskolelærer. Han har videreutdannet seg innen spesialpedagogikk og har undervist barn med autisme i snart fire år. Tidligere har han jobbet i spesialbarnehage for barn med autisme. Eleven han underviser har jeg valgt å kalle ”Jens”. Han er tolv år og har diagnosen autisme. Min informant har jobbet med ham i tre år. Jens har et godt utviklet språk og bruker dette aktivt, men det er mange ord han ikke forstår hva betyr. Han er ikke motivert for å lære og kan til tider være utagerende hvis noe skjer mot hans vilje. Han snakker mye, men mest ut fra sin interesseverden. Han kan skrive store bokstaver og lese store og små bokstaver

3.2 Design og gjennomføring

I denne studien ble det valgt forskningstilnærming på bakgrunn av følgende problemstilling:

Hvilken erfaring har lærere med å tilrettelegge leseopplæring for barn med autisme?

I enhver undersøkelse er formål og problemstilling utgangspunkt for forskningstilnærming og metodevalg. Problemstillingen er valgt med ønske om å gå i dybden på den opplevelsen lærerne har av å tilrettelegge leseopplæringen for barn med autisme. Jeg ønsker å høre deres historie, hva de har erfart og hvordan de opplever det å drive leseopplæring av barn med autisme. Jeg søker etter deres subjektive erfaring av hvordan man best kan tilrettelegge denne undervisningen

I kvalitativ forskning brukes andre forskningskriterier enn ved kvantitativ forskning. Kvalitative metoder anvendes når en ønsker å få vite mer om menneskelige egenskaper som erfaring, opplevelser, tanker, forventninger, motiver og holdninger (Kvale, 2002). I kvantitative studier tilstrebes det mer kontroll over de ulike variablene, og designet vil være mer strukturert (Polit og Beck, 2004).

Denne studien søker ikke statistisk generaliserbar viten, men derimot å få tak i den enkelte lærers erfaring og synspunkter. Det er derfor hensiktsmessig å velge et fleksibelt design. Derfor har jeg valgt å bruke kvalitativ metode. Innenfor kvalitativ forskning finnes et utvalg av tilnærmingsmåter og design man kan bruke for å få svar på problemstillingen. Jeg har valgt å bruke casebasert forskningsdesign fordi jeg ønsker å studere enkelttilfeller. Personer med autisme har ulikt funksjonsnivå. For å unngå at informasjonen jeg får blir for generell, ønsker jeg at informanten har en bestemt elev i tankene når han eller hun beskriver sin erfaring med leseopplæringen. Jeg tror dette vil føre til at jeg får mer dybde i svarene.

Casestudier er en forskningstilnærming som egner seg spesielt godt for forskningsspørsmål hvor de første ordene er hvordan eller hvorfor, når vi skal studere her og nå fenomener i det virkelige liv, og der vi ikke kan manipulere og kontrollere variablene (Yin, 2003). I denne studien vil jeg for det første stille spørsmål om hvordan lærerne jeg intervjuer erfarer det å tilrettelegge leseopplæring for barn med autisme. Videre vil fokuset være på lærernes opplevelse av undervisningssituasjonen de befinner seg i, altså det som skjer her og nå. Jeg ønsker å få innblikk i hva de synes har fungert for sin elev, hva de opplever som utfordrende og hvordan de har vurdert tiltak for å tilrettelegge leseopplæringen på en best mulig måte for sin elev.

Det eksisterer flere typer casestudier, avhengig av hva forskeren ønsker å studere og på hvilken måte hun ønsker å studere det. De to hovedkategoriene, singel- og multippelcase, har igjen to undergrupper som avgjør hvorvidt det er et holistisk eller sammensatt (embedded) case (Skogen, 2002). I en singelcasestudie gjennomfører forskeren kun *en* casestudie, mens hun i en multippelcasetudie gjennomfører flere. På samme måte har en holistisk casestudie bare en analyseenhet, mens en embedded casestudie har flere (Yin, 2003, Skogen, 2006). I mitt tilfelle har jeg fire enkeltstående tilfeller, altså fire informanter, som jeg definerer som en analyseenhet. Jeg gjennomfører altså *en* studie hvor data fra alle analyseenhetene ses på som en helhet innenfor denne casen. I min oppgave har jeg altså valgt å bruke et embedded singelcase design.

3.2.1 Kvalitativt intervju

Casebasert forskning åpner opp for bruk av forskningsinstrumenter som intervju, observasjon, tester og dokumenter for å skaffe seg den nødvendige data (Skogen, 2006). I min undersøkelse benyttet jeg meg av intervju for å samle inn data. Jeg ønsket å få lærerens subjektive erfaring med undervisning av barn med autisme, og derfor er intervju et bra redskap. Det kvalitative intervjuet åpner for formidling av erfaringen og kunnskapen som er forankret i lærernes egen verden, det vil si den situasjonen som de befinner seg i (Kvale, 2002).

Casestudier egner seg godt for bruken av det man kaller multiple informasjoner (Skogen, 2006). Det vil si at man kan benytte seg av flere forskningsinstrumenter parallelt. Det kunne vært interessant å bruke observasjon i tillegg til å benytte meg av intervju for å få mulighet til å danne meg et enda større bilde av hvordan tilretteleggingen av leseopplæringen foregår. Det er likevel noe som taler i mot å velge observasjon i tillegg til intervju. Først og fremst er det lærerens erfaring med å tilrettelegge leseopplæringen jeg ønsker å få vite noe om, og denne erfaringen er det ikke mulig å observere. I tillegg kan det være problematisk for en person med autisme hvis de kjente og trygge rammene for undervisningen blir påvirket av at jeg er tilstede. Det kan bli vanskelig å få et reelt bilde av undervisningssituasjonen hvis jeg, som observatør, skaper forstyrrelse og eleven reagerer på min tilstedeværelse. Dette vil ikke gjelde alle elever som har denne diagnosen, men hvis jeg skal håndplukke de elevene som er fleksible og lett kan tåle å bli observert, vil ikke utvalget mitt bli så variert som ønsket. I tillegg ville det blitt vanskelig å skaffe nok informanter fordi det blir mer begrenset hvilke lærere og elever jeg kan ha med i undersøkelsen. Tiden jeg har til rådighet er også en begrensende faktor for hvor inngående jeg kan studere hvert tilfelle, og jeg har her tatt et valg om at jeg ønsker å prioritere å benytte meg av fire informanter fremfor å gå enda mer i dybden på et mindre antall.

3.2.2 Gjennomføring av intervju

Over et tidsrom på et par måneder gjennomførte jeg fire intervjuer. Intervjuene ble gjennomført der informantene jobbet. De foregikk i rom som var skjermet fra støy og forstyrrelser, og jeg opplevde aldri avbrytelser. Det var viktig for mine informanter å få vite hvor lang tid intervjuene tok, og jeg anslo at de ville vare i underkant av en time, noe som viste seg å stemme ganske bra i tre av tilfellene. Det fjerde intervjuet varte noe lengre og fikk en hastig slutt på grunn av ytre omstendigheter. Her burde jeg beregnet mer tid eller strukturert intervjuet annerledes. Intervjuene ble tapet, og dette fikk informantene beskjed om av kontaktpersonen på hver av skolene. Jeg

nevnte det også helt i starten av intervjuet for å sikre meg at de var klar over at jeg tok opp samtalen.

I intervjusituasjonen opplevde jeg å få god kontakt med lærerne. Det var viktig for meg å skape en god og trygg atmosfære under intervjuet. Jeg ønsket at samtalen skulle være så naturlig som mulig, og jeg småsnakket litt med informantene før jeg satte på opptak. I det første intervjuet følte jeg meg likevel noe usikker på situasjonen. Dette resulterte i at jeg som intervjuer var redd for pauser og som følge av det grep ordet raskere enn jeg burde, slik at informantene ikke fikk den ro og tenkepause som var nødvendig. Dette ble jeg flinkere til etter hvert. I det første intervjuet var jeg også for opptatt av å stille spørsmål i intervjuguidens rekkefølge slik at intervjuet kunne virke rotete. Dette lærte jeg raskt å slutte med. Allerede i det andre intervjuet gled samtalen bedre, og den ble mer naturlig når informantene i større grad fikk styre samtalen. I ettertid ser jeg at det kunne vært lurt å ha et prøveintervjue slik at jeg kunne korrigert mine feil før det første intervjuet. Dette er også noe Dalen (2002) anbefaler.

Oppfølgingsspørsmål er et viktig verktøy når man intervjuer. De brukes for å utdype utsagn, spesifisere uttalelser, strukturere samtalen og for å kontrollere at det som ble sagt er riktig oppfattet (Rubin og Rubin, 2005). Jeg brukte oppfølgingsspørsmål aktivt i intervjuene. Dette fungerte bra og jeg opplevde at jeg kom til bunns i de uttalelser jeg syntes var uklare. Det var også nyttig å bruke oppfølgingsspørsmål for å utdype åpne spørsmål. Det ble lettere for informantene å svare når de fikk delt opp hovedspørsmålet i mindre og mer konkrete oppfølgingsspørsmål.

Etter intervjuet skrev jeg ned de observasjoner, tanker og inntrykk jeg satt igjen med. Generelt var informantene imøtekommende og åpne om sine erfaringer og opplevelser. En av utfordringene for meg var, i noen situasjoner, å lede informantene tilbake til det aktuelle tema fordi noen av dem tidvis hadde lett for å snakke seg bort.

3.2.3 Utforming av intervjuguiden

Jeg har valgt å bruke semistrukturert intervju i min oppgave (Dalen, 2002). I det semistrukturerte intervjuet er intervjuguiden et viktig redskap. Den skal sørge for at intervjueren og informanten tar opp alle elementer som er viktige for undersøkelsen, samtidig som den skal være så fleksibel at informantene kan komme med egne betraktninger og kunne ta opp temaer som intervjueren kanskje ikke har tenkt på (Rubin & Rubin, 2005).

Spørsmålene i intervjuguiden ble formet og vurdert både tematisk og dynamisk. Ordlyden i spørsmålene mine, og rekkefølgen av dem skulle være så naturlig som mulig. Innholdet i spørsmålene skulle ha relevans til forskningstemaet og de skulle fungere slik at de var forståelige for informanten.

For å få svar på det problemstillingen spør etter, valgte jeg å benytte meg av den didaktiske relasjonsmodellen i utarbeidelsen av intervjuguiden. Den didaktiske relasjonsmodellen viser hvordan de ulike elementene i undervisning som blant annet elevforutsetning, innhold, metode henger sammen når en skal planlegge og gjennomføre undervisning (Imsen, 2002).

Jeg ønsket å gå åpent uten i starten av intervjuet for at de skulle kunne beskrive eleven for meg uten at noen føringer var lagt. Jeg hadde likevel valgt to stikkord som tok for seg elevens språk og motivasjon for å lære, som jeg ønsket at informanten skulle si noe om. Hvis informanten ikke sa noe om språk og motivasjon i beskrivelsen av eleven, spurte jeg om dette direkte. Under hvert hovedspørsmål hadde jeg hjelpespørsmål som skulle gjøre hovedspørsmålet mer klart for informanten hvis de hadde behov for at jeg skulle utdype det noe mer. I tillegg skulle mine hjelpespørsmål være med å sikre at jeg fikk all informasjon jeg var ute etter. Selv om intervjuguiden hadde mange detaljerte spørsmål, ønsket jeg at samtalen skulle flyte best mulig og at spørsmålene ble svart på underveis uten at jeg trengte å stille dem direkte. Mitt mål var at de skulle være der som en hjelp til meg, mer enn at

jeg ønsket en situasjon der samtalen ble veldig oppstykket. Intervjuguiden er lagt med oppgaven som vedlegg.

3.3 Reliabilitet, validitet og generalisering.

3.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet skal fremmes i alle ledd i undersøkelsen; i intervjustadiet, i transkripsjonsstadiet og i analysearbeidet (Kvale, 2002). Jeg som intervjuer er forskningsinstrumentet. Det er umulig å skulle opptre likt under alle intervju. Man kan være preget av ulik grad av tretthet og følelsesmessig innstilling til tema fra gang til gang (Fog, 1994). For å fremme reliabilitet er det viktig for forskeren å være så ”gjennomsiktig” og eksplisitt som mulig (ibid). Jeg prøvde å forberede meg godt til hvert intervju ved å lese gjennom intervjuguiden og sørge for å være opplagt og mentalt forberedt. Jeg vektla å lytte aktivt til det som ble sagt, og måten det ble sagt på. I noen situasjoner var jeg redd for at jeg stilte for ledene spørsmål, og det var lett og la seg rive med i samtalen når jeg skulle forklare mer inngående og spesifikt hvilken informasjon jeg ønsket fra informantene. Dette gjaldt spesielt i de situasjonene der jeg ønsket mer utdypende svar og informanten var vanskelig å få i gang. I følge Kvale (2002) er det ikke alltid at ledende spørsmål reduserer intervjuenes reliabilitet, men kan i stedet styrke den.

3.3.2 Validitet

Når man skal sikre validitet, er aspekter som sannhet og kunnskap en viktig forutsetning (Kvale, 2002). I kvalitativ forskning kan forsker påvirke resultatene gjennom hele forskningsprosessen og er selv en del av måleinstrumentet. Det er derfor nødvendig at forskeren reflekterer over validiteten for hele forskningsopplegget, egen forskerrolle, metodisk tilnærming, utvalg, datamaterialet og hva slags tilnærming en har for tolkning og analyse, slik at undersøkelsen blir transparent.

Maxvell (1992) gjør i sin validitetsmodell et skille mellom deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet og teoretisk validitet.

Deskriptiv validitet handler om å beskrive og referere så nøyaktig som mulig det informanten har uttrykt, slik at materialet kan betraktes som solid og pålitelig. For å sikre dette ba jeg i løpet av intervjuet om utfyllende kommentarer der det som ble sagt virket uklart. Jeg vektla å gi tilbakemelding på hva jeg hadde oppfattet for å se om jeg hadde forstått ting riktig. Jeg stilte også utfyllende spørsmål for å få en dypere forståelse av hva som ble sagt. Imidlertid kan jeg i ettertid se at noen tema kunne blitt fulgt bedre opp, og at jeg hadde mer oversikt over hvilke tema jeg ville vektlegge, slik at jeg kunne vært enda mer fri fra intervjuguiden. Det første intervjuet ble litt rotete nettopp på grunn av at jeg var så opphengt i intervjuguiden. Etter hvert ble det lettere å la informanten styre samtalen når vi gikk inn på de ulike temaene fordi jeg var mer trygg på hvilken informasjon jeg var ute etter.

Tolkningsvaliditet er viktig i den prosessen der man tolker og analyserer materialet. I denne prosessen av tolking og analysearbeid har jeg prøvd å utvikle en dypere forståelse av det temaet som studeres. Analyse handler om å ha teft for hva som er det viktige å trekke ut og bruke av datamaterialet, og det å ha evnen til å skille det vesentlige fra det uvesentlige. Det er det Strauss og Corbin (1998) kaller teoretisk sensitivitet. Min forforståelse har innvirkning på tolkningen og analysen. Derfor er det også viktig at man prøver å tolke og analysere med et mest mulig åpent sinn, slik at man på best mulig måte får forståelse for informantenes opplevelser og uttalelser (Dalen, 2004).

Teoretisk validitet innebærer at det må være et samsvar mellom de fenomenene man beskriver og den teorien man anvender for å forklare disse fenomenene (ibid). Gjennom å diskutere mine informaners uttalelser opp mot relevant teori har jeg forsøkt å sikre prosjektets teoretiske validitet.

3.3.3 Generalisering

Generalisering referer til hvorvidt man kan overføre studiefunn til andre mennesker, tider eller settinger enn de som er blitt studert. Dette er målet med kvantitativ forskningsmetode i form av statistisk generalisering, men sjeldnere med kvalitativ. Dette betyr ikke at det ikke lar seg gjennomføre. Generalisering innen kvalitativ forskning gjøres ofte i stedet gjennom teori og tidligere empiri (Maxvell, 1992 Borg m.fl., 2003). Yin (2003) sier videre at casestudier bygger på nettopp slik analytisk generalisering, hvor casefunnene blir generalisert til teori og tidligere undersøkelser.

Formålet med denne undersøkelsen har vært å belyse læreres erfaring med å tilrettelegge leseopplæring for barn med autisme. Fokuset har vært rettet mot informantenes egne beskrivelser, for deretter å løfte frem sentrale temaer og sette dem i sammenheng med hverandre. Om undersøkelsen kan gi generaliseringsmuligheter og bli anvendbar kunnskap for andre, avhenger om andre lærere i samme situasjon kan kjenne seg igjen. Gode, omfattende og informasjonsrike beskrivelser basert på et hensiktsmessig utvalg kan gi generaliseringsmuligheter, og dermed bli anvendbar for andre. Det er også mulig å bruke resultatene som er kommet frem for å danne nye hypoteser for videre forskning, både innenfor kvalitativ og kvantitativ forskningstilnærming.

3.4 Analyse av funn

Felles for alle kvalitative tilnærminger er at de data forskeren analyserer, foreligger i form av tekst. Teksten kan beskrive personers handlinger, uttalelser, intensjoner eller perspektiv. Analysen betraktes som en gjennomgående aktivitet gjennom hele forskningsprosessen (Thaagard, 1998).

Jeg transkriberte alle intervjuene selv fordi jeg ønsket nærhet til materialet. Transkripsjonen innebærer en oversetting fra muntlig språk til et skriftlig språk. I følge Kvale (2002) er ikke transkripsjon kopier av en egentlig realitet. De er abstraksjoner. Det er derfor viktig å tenke på hva som er nyttig transkripsjon for min

forskning (Kvale, 2002). Jeg fikk ikke inntrykk av at mine informanter opplevde de temaene vi snakket om som sensitive. Derfor var det ikke nødvendig å inkludere avbrytelser, latter eller andre forstyrrelser vi hadde underveis fordi jeg ikke opplevde at det var relevant for den informasjonen jeg fikk. Avbrytelsene satte heller ikke informanten ut av spill. Der hvor informanten fortalte ting jeg mente var direkte irrelevant for min forskning skrev jeg et kort sammendrag. Etterpå lyttet jeg igjennom det informanten fortalte en gang til, for å kontrollere at jeg hadde fått med meg alt. Utenom dette skrev jeg det informanten sa ord for ord i tilstrebet nøyaktighet. Ved transkribering fra lydbånd til tekst blir intervjumaterialet strukturert slik at det blir lettere å analysere. Denne struktureringen er i seg selv starten på analysen (Kvale, 1997).

I analysen dreier det seg om å løfte materiale fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå. Det handler om å få tak i hva det egentlige budskapet er, eller hva informantene virkelig gir uttrykk for (Dalen, 2004). Det finnes ulike analytiske tilnærminger til et kvalitativt datamateriale (ibid). Jeg har valgt å benytte meg av en Grounded Theory-inspirert tilnærming. I denne sammenheng betyr det at det er informantenes egne oppfatninger og perspektiver som danner utgangspunktet for analyse. I analysen av data prøver forskeren å legge vekk sine individuelle og subjektive teorier for å få mulighet til å fange essensen i det informantene sier uten at forskerens eget perspektiv farger analysen.

I et forskningsprosjekt basert på Grounded Theory skal forskeren ideelt sett still med åpent sinn og blanke ark. Å gjøre seg helt fri fra førforståelse er imidlertid umulig. Jeg har lest teori om autisme, og jeg har egen erfaring med undervisning av barn med autisme som min bakgrunn. Denne førforståelse er en sum av holdninger, forventninger, tro og håp (Wormnæs, 1987). Derfor er førforståelse av betydning gjennom hele forskningsprosessen, men også særskilt i analysen der en ny form for sortering og tolkning foregår.

Et viktig ledd i analyseprosessen er koding av datamaterialet. Forskeren må systematisk gjennomgå dataene for å forstå hva de inneholder. Deretter må man finne

abstrakte kategorier som kan samle dataene på nye måter. Hensikten er å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2004). Det finnes ulike nivåer i kodingsprosessen. Man kan utføre denne prosessen manuelt eller ved hjelp av dataprogram. Jeg gjennomførte analysen manuelt. I første kodingsfase foregikk en råkoding. Materialet fikk en form for plassering i forhold til hverandre. Informantenes egne ord og uttrykk ble trukket ut av teksten og etter hvert satt innunder hverandre etter tema som ble aktuelt. Dette er i tråd med Strauss og Corbin (1998) ”linje for linje” mikroanalyse.

Gjennom mitt arbeid med å analysere datamaterialet kom det frem hva som var de mest aktuelle temaene for informantene. Disse vil jeg senere i oppgaven tolke i lys av teori. Under analyseprosessen så jeg at noe av det jeg først trodde var relevant å ha med i teoridelen ikke var det lengre. Dette innebar at jeg ble nødt til å gjøre visse justeringer i forhold til teoridelen, slik at den var i samsvar med lærernes uttalelser og det de hadde lagt vekt på under intervjuet. Denne forandringen i analyseprosessen er i tråd med en Grounded Theory tilnærming (Dalen, 2004).

3.5 Etiske refleksjoner

Spesialpedagogikk er et fagfelt hvor man kan møte mange etiske utfordringer og dilemmaer, noe man må ta hensyn til når man skal utføre et prosjekt. Ved å vise en generell respektfull holdning vil man, etter min oppfattelse, lettere kunne oppnå den nødvendige relasjon man trenger i en slik forskning. Det er viktig med forståelse og toleranse mellom informant og intervjuer, og det er først og fremst min oppgave å etablere en god kontakt.

Et overordnet prinsipp i all forskning er at den skal basere seg på frivillig og informert samtykke (Tranøy, 1994). Alle informantene fikk skriftlig og muntlig informasjon av meg om hva studien gikk ut på. De ble forsikret om at deltagelsen var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg fra studien uten at det ville få noen konsekvenser for dem. De fikk også beskjed om at jeg ville anonymisere

opplysningene som ble samlet inn, og at lydbånd og utskriften av disse ville bli forsvarlig oppbevart.

Jeg søkte om tillatelse fra rektor på de skolene der informantene jobbet. Fra skolene fikk jeg muntlig samtykke, og i tillegg hjelp til å komme i kontakt med de rette personene. Jeg opplevde ikke at temaene vi snakket om var problematisk for informantene på noe som helst måte. En av lærerne sa i forkant av intervjuet at hun var nervøs, og da presiserte jeg at det var hennes erfaring jeg var ute etter, og at jeg ønsket å lære av det han kunne fortelle om sin erfaring fra praksis.

De fleste kvalitative undersøkelser i spesialpedagogikk er rettet mot utsatte og sårbare grupper i samfunnet (Dalen, 2004). Barn med autisme faller inn under denne kategorien. Derfor er det ekstra viktig å passe på at informasjonen ikke kan spores tilbake til informantene. For å sørge for tilstrekkelig anonymitet, ble ingen personopplysninger og kontaktinformasjon oppbevart sammen med papirer tilknyttet undersøkelsen. I selve oppgaven er informantene nummerert, og i noen tilfeller har jeg byttet om kjønn på informanter. Elevene informantene henviser til har også fått fiktive navn. Når det gjelder anonymisering for øvrig står forskeren ofte ovenfor et dilemma der en må velge mellom hensynet til å fremstille resultatene slik at de virker troverdige, mot hensynet til informantenes anonymitet (ibid). I min oppgave opplevde jeg ikke at den nødvendige anonymiseringen gikk på bekostning av de fremstilte resultatene.

4. Presentasjon av funn og drøfting av resultat

I dette kapittelet vil jeg diskutere de mest sentrale funnene jeg har fått i undersøkelsen. Dette vil jeg gjøre i lys av teori og basert på datamateriale som mine informanter har kommet med. Koding og kategorisering av materialet har vist hvilke tema som er sentrale for informantene. I tillegg har problemstillingen og forskningsspørsmål vært styrende for hvilke avgrensninger som har blitt gjort. Ved gjennomgang av intervjuene har jeg sett etter likheter og ulikheter i materialet. Det er viktig at sitat er typiske og særegne, samtidig som de også skal ha en dokumenterende effekt (Befring, 2002). Jeg vil også vise til ulike erfaringer lærerne jeg intervjuet har hatt. De ulike sitat er også valgt ut for å illustrere dette.

Presentasjon av data er gjort under kategoriene: Kunnskap om eleven, lærerens forutsetning, mål og innhold, metode, rammer og vurdering. Disse kategoriene vil i noen tilfeller overlappe hverandre. Didaktisk relasjonstekning peker nettopp på sammenhengen mellom de ulike faktorene i undervisningen. Det eksisterer et gjensidig avhengighetsforhold mellom disse, uten at en kan si hva som er årsak og hva som er virkning. Sammen gir aspektene utgangspunkt for læring (Bjørndal og Liberg, 1978). Vektingen av de ulike kategoriene vil være i tråd med informantenes uttalelser.

4.1 Kunnskap om eleven

Informantene erfarte at det å bli kjent med eleven var helt nødvendig for at læring skulle kunne finne sted. En av informantene fortalte at til tross for at han hadde lest om barn med autisme i forkant, og at han hadde erfaring med å undervise barn med autisme, var det likevel en ny prosess å starte med opplæring av et nytt barn. En annen av informantene beskrev også den store individuelle forskjellen på de barna som befant seg på samme avdeling som eleven hun underviste.

”Det som er tilfelle som vi ser med de barna vi har i vår avdeling her på skole, er at selv om barna har samme diagnose så arter den seg veldig forskjellig. I hvert fall hos de barna vi har”(nr 3)

Når barn begynner på skolen har de med seg et grunnlag for videre læring som har blitt utviklet fra de ble født og frem til skolestart. Noen barn kan lese og skrive når de begynner på skolen. Noen barn kan kjenne igjen bokstavene i navnet sitt og vet at bokstaver former ord, mens andre igjen ikke kan lese noen bokstaver i det hele tatt. Barn har ulik forutsetning når de begynner på skolen, men de fleste har et velfungerende språk, og har opparbeidet seg et godt ordforråd. For et barn med autisme vil utgangspunktet være annerledes enn for et barn som har hatt en normal utvikling. Hos de fleste barn med autisme er språket svekket, og de har en sterkt redusert evne til å forstå og benytte seg av ulike begrep (Jordan og Powell, 2000).

Informantene gav meg en kort beskrivelse av deres elevs evnenivå og generelle atferd i starten på intervjuet (Jmf. Kap.3.1.3). Ferdighetene til de fire elevene informantene refererte til, varierte i stor grad. En av dem kunne bare si enkle ord og var i stand til å lese og skrive en bokstav, mens en annen leste mer eller mindre flytende.

Barn med diagnosen autisme har redusert evnenivå (Jordan, 2005). Informantene beskrev at man i stor grad må ta hensyn til evnenivået i tilretteleggingen av leseopplæringen. For å få en autismediagnose må man ha symptomer innenfor de gitte diagnosekriterier. Evnenivået og hvordan symptomene arter seg hos barna kan likevel variere. En av informantene mente det var viktig at man var klar over hvor ulike disse barna faktisk var.

”Det som jeg etter hvert erfarte er jo at barn med autisme er like forskjellige fra hverandre som det vi er”(nr.1)

Autisme beskrives i dag ved hjelp av diagnosekriterier i verdens helseorganisasjon, WHOs diagnosesystem ICD, som vi bruker i Norge (WHO, 1994). Forstyrrelsen er tredelt og en rekke symptomer må være til stede for at diagnosen skal kunne stilles (Gilberg, 1993). Barn med autisme kan blant annet mangle sosial interesse og behov for sosial kontakt, de kan ha vanskelig for å bruke språk og kommunisere og de har også i mange tilfeller atferdsproblematikk (Jordan og Powell, 2000). Til tross for at de med autismediagnosen må ha symptomer innenfor disse kriteriene, vil måten symptomene fremtrer være ulike på de forskjellige alderstrinn. Noen trekk kommer tydeligere frem på et senere tidspunkt i livet, andre vil blekne eller forsvinne helt (Baron-Cohen, 1998). Informantene erfarte at det å bruke tid på å bli kjent med eleven var nødvendig for at undervisningen skulle fungere. Prosessen med å bli kjent opplevdes som utfordrende og krevende for informantene. En av årsakene er at barn som har autisme ofte mangler interesse for sosial kontakt (Jordan og Powell, 2000).

4.1.1 Kontaktetablering

Informantene beskrev ulike måter de hadde prøvd å komme i kontakt med eleven. En av informantene hadde positiv erfaring med å ta utgangspunkt i noe eleven var interessert i. Eleven, som het Jens, hadde hatt en del dårlige erfaringer i møte med lærere, noe som hadde ført til at han motsatte seg enhver form for tilnærming til undervisning.

”Da jeg begynte å jobbe med ham hadde han så mye dårlig skoleerfaring at da hadde han ikke lyst til å jobbe i det hele tatt. Han nektet plent og hvis noen sa at han skulle jobbe så skrek han. Og han har et veldig høyt og intenst skrik” (nr.4)

Læreren hadde blitt informert av foreldre og tidligere lærere om situasjonen Jens befant seg i. Han tenkte at det første møte ville bli veldig avgjørende, og bestemte seg for å prøve å etablere kontakt gjennom å bruke noen figurer eleven alltid hadde med seg på skolen.

”Relasjon er kjempeviktig. Og jeg tok utgangspunktet i disse figurene. Da var han ikke opptatt av å skyve vekk meg eller skrike mot meg. Vi hadde jeg en kjempekort økt. Så sa jeg at jeg var ferdig og at vi kunne ta frem noe han hadde lyst til å se på. De første dagene holdt vi på sånn og jeg skal ikke si at det er alfa og omega, men for ham var nok det veldig viktig”

Informanten fikk kontakt ved å ta utgangspunkt i noe eleven var interessert i. Noen barn med autisme har interesser som er veldig ensartede og særskilte (Jordan og Powell, 2000). Noen kan ha oppheng i bestemte leker, bøker eller aktiviteter. Det å bruke elevens interesse var for denne læreren en god måte å fange elevens oppmerksomhet på.

Ofte mangler barn med autisme sosial interesse og i mange tilfeller er de ikke klar over at det finnes en sosial kontakt (Jordan og Powell, 2000). Dette fører til at man må være varsom i kontaktetableringsfasen. Barn med autisme har også vanskeligheter med språk og kommunikasjon (Jordan, 2005). For informanten og eleven som nettopp ble beskrevet kan det tenkes at denne mangelen på andre kommunikasjonsformer kan ha hatt medvirkende årsak til elevens negative atferd mot de som før hadde prøvd å komme i kontakt. Da informanten hadde forstått at han måtte forholde seg til de signaler eleven sendte ut, for eksempel at han fort ble sliten og lei, og tok hensyn til det ved å ha korte arbeidsøkter i starten av undervisningen, klarte han å skape en god kontakt som ble grunnlaget for den videre undervisningen.

For en av informantene var kontaktetableringsfasen lang og komplisert. Eleven hennes Mina var veldig utagerende og atferden til hinder for undervisningen.

”Hun hadde en voldsom utagering i høst. Det fikk jeg smertelig erfare. Og det er klart fokuset blir jo der. Det er tross alt viktigere at hun kan lære seg å oppføre seg, enn at hun kan lese” (nr 2)

Informanten begynte å jobbe med denne eleven et halvt år før intervjuet fant sted, og hun beskrev eleven som svært utagerende i startfasen. Det hadde blitt bedre etter at de var blitt kjent fordi informanten da i større grad hadde blitt i stand til å tolke de signaler eleven sendte på at hun blant annet var blitt sliten. Dette medførte igjen at informanten avbrøt undervisningen før det ble for mye for eleven. Samtidig opplevde informanten at kontakten ikke var helt på plass, og at hun selv hadde resignert noe med tanke på hva hun skulle forvente av elevens framtidig utvikling innenfor leseopplæringen. Atferden var så problematisk at den overskygget den undervisning som egentlig skulle finne sted.

”Jeg prøver jo å nå inn, og vi er på nett, men jeg vet egentlig ikke hva jeg skal gjøre med oppførselen hennes” (nr.2)

Personer med autisme har redusert evne til gjensidig, sosial kontakt (Siegel, 2003). Det blir derfor utfordrende når kontakten mellom lærer og elev skal etableres. I tillegg kan mangel på språk og vanskeligheter med å kommunisere resultere i utfordrende atferd. En tolkning av utfordrende atferd er at det er en primitiv form for kommunikasjon (Martinsen, 2006). Informantenes erfaring viste at elevens atferd påvirket undervisningen i stor grad.

4.1.2 Atferd

Utfordrende atferd var et tema to av mine informanter la mye vekt på. For den ene av dem var det elevens passive atferd som var utfordrende. Hennes elev, Anne, hadde perioder der hun viste lite fremgang og lite initiativ. Annes passive atferd hadde gjort utslag i utviklingen av leseferdighetene hennes. Utviklingen hadde i noen tilfeller også reversert, og læreren beskrev utfordringen i det å kunne sette klare mål for videre arbeid med eleven.

”IOP`en skrives ut fra hvordan eleven er på høsten, og nå er det kommet en periode hvor hun er mye mer dårlig fungerende en IOP`en er beregnet for. Da blir det mye parallelt for vi jobber ved siden av IOP også mye med vedlikeholdstrening. Nå går jeg tilbake til IOP skrevet for to år siden for å se hvilke metoder vi brukte for å løfte henne opp på det nivået hun er på i dag, men som hun i denne perioden likevel ikke er på” (nr.3)

Elevens passive atferd påvirket evnene i den grad at nivået hun hadde på lesing ble dårligere enn før. Elevens foreldre hadde fortalt informanten at Anne var disponibel for å få mild depresjon. Symptomene gjorde blant annet utslag i passiv atferd. Dette førte til at hun i perioder hadde liten vilje og motivasjon som gjorde utslag i arbeidsinnsatsen. Flere med diagnosen autisme er også disponert for å få tilleggslidelser (Jordan og Powell, 2002). Informanten fortalte at i de periodene eleven hadde passiv atferd, ble det viktig med vedlikeholdstrening.

Den andre informanten hadde, som tidligere nevnt, store utfordringer med elevens atferd, og hun fortalte at hun mange ganger lurte på om Mina noen gang ville klare å holde fokus på undervisning over lengre tid.

”Jeg får henne til tider i gang med jobbing, men raseriutbruddene er så hyppige at jeg tenker mange ganger: Hva er egentlig poenget med dette? Får hun noe ut av undervisningen eller forsvinner alt i kaoset som oppstår når utbruddene komme” (nr.2)

Utfordrende atferd kan gi utslag på mange forskjellige måter. Utageringen informanten her forteller om kan ligne på det Martinsen (2006) beskriver som en primitiv form for kommunikasjon. I det legger Martinsen (2006) til grunn at man ofte finner denne oppførsel hos små barn som ennå ikke er sterke kognitivt og språklig. Det kan altså finnes en forklaring på hvorfor barn med autisme reagerer med sinne. Det forventes at de skal få til noe de gjerne ikke mestrer og reaksjonen på dette er sinneutbrudd i mangel på annen kommunikasjonsform. For å skape gode læringsbetingelser er følelse av mestring avgjørende (Gjærum m.fl. 2001, Befring 2004). Mange mennesker med en utviklingshemming har liten tro på egen evne til å mestre oppgaver og påvirke omgivelsene (Rognhaug, 1995). Å tildele eleven oppgaver han er i stand til å mestre, kan være med på å redusere negativ atferd. To av informantene hadde erfart at negativ atferd ble snudd til positiv atferd gjennom å følge fast struktur hver dag. Når etablering av kontakt var på plass, og de nødvendige tilretteleggende tiltak var blitt gjennomført, opplevdes undervisningssituasjonen bra for begge parter. Den ene fortalte at hennes elev var veldig samarbeidsvillig.

”Morten er veldig lett å om ha med å gjøre og liker det meste som jeg foreslår at han skal gjør. Han protesterer aldri og jobber med alt som jeg setter opp på tavlen hans. Vi bruker mye læring i naturlige situasjoner og det fungerer bra for ham. Det han ikke skjønner poenget med glemmer han veldig fort, men når han plutselig i vår skjønnte hva bokstaver brukes til, og at de betyr noe, ble han mer motivert på et vis” (nr.1)

Den andre fortalte at hvis de fastlagte rammene for eleven ble fulgt, fungerte undervisningen bra.

”Jens er veldig typisk sånn sett da. Det bør være ryddig. Og jeg har foreberedt tingene så de ligger klar. Og han får dagsplan. Det bør være full orden og system. Jeg bygger opp timene helt systematisk slik at det er noe krav og noe lett. Hvis du kjenner barnet så vet du hva de ikke liker så godt, og hva de synes er greit”(nr.4)

4.1.3 Oppsummering

Informantene opplevde at det å oppnå kontakt var avgjørende for at undervisning skulle kunne finne sted. I tillegg påvirket elevens atferd undervisningen. Barn med autismediagnosen har mange felles trekk. Informantene erfarte likevel at det var nødvendig å bli godt kjent med den enkelte elev, slik at det var mulig å tilrettelegge undervisningen på en god måte for akkurat *den* eleven.

4.2 Lærerens forutsetning

Informantene gav uttrykk for at de møtte flere utfordringer i tilretteleggingen av leseopplæringen for sine elever. De beskrev ulike sider ved lærerens rolle. Disse er samlet opp i tre kategorier. Den første tar for seg erfaring fra arbeid og utdanning, og hva det har å si i møtet med en ny elev. Den neste tar for seg forberedelsen av undervisningen. Den siste kategorien handler om lærerens evne til å fange opp elevens behov.

4.2.1 Kunnskap og arbeidserfaring

For å finne ut hva som fungerer i møtet med eleven, må man prøve ut ulike metoder og skaffe seg kunnskap om hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Denne kunnskapen blir til ved at læreren mer eller mindre systematisk reflekterer over ulike sider ved sin egen undervisning (Imsen, 2006). I lærerens møte med elever med autisme kommer det frem andre utfordringer enn det som ofte oppleves i møte med normalt fungerende barn. Man må ta hensyn til de behovene et barn med autisme har både når det gjelder innhold i undervisningen og gjennomføringen av den (Jordan og Powell, 2000).

Tre av informantene hadde noe kunnskap og erfaring fra tidligere arbeid med barn og voksne med autismediagnosen. Den fjerde hadde tilegnet seg kunnskap gjennom studier. Til tross for at de både hadde kunnskap og erfaring, opplevde informantene at det var utfordrende å møte nye elever.

”Jeg kan en del om autisme og har lært meg mye på forhånd, men når jeg møtte Mina ble alt helt blankt. Det var akkurat som om ingenting av det jeg kunne fungerte på henne” (nr.2)

En av informantene reflekterte litt rundt hvorfor hun hadde denne usikkerheten til tross for at det ikke var ukjent for henne å undervise barn med autisme.

”Det er ikke bare å komme inn i første time med en autist og tenke nå gjør jeg sånn og sånn og så blir alt bra. Det handler mye om å bli kjent med barnet over tid. Mye prøving og feiling i en til en i arbeidssituasjon med eleven, prøving og feiling med eleven i grupper og på tur Så må man gå inn å se hva man mener. Dette fungerer eller fungerer ikke bra for dette barnet” (nr.3)

Selv om det var en utfordring å møte et nytt barn, opplevdes kunnskap og arbeidserfaring likevel som nyttig i møte med barn med autisme. Slik Jordan og Powell (2000) påpeker, må man ta hensyn til de behov et barn med autisme har. For å kunne vite noe om disse behovene må man ha kunnskap om hvordan diagnosen arter seg. Samtidig la mine informanter vekt på at det er nødvendig å se hvert barn som et selvstendig individ, slik at tilretteleggingen tilpasses de evner og behov den enkelte har. For å få til dette opplevde flere av informantene at det var nødvendig å være kreativ, engasjert og tålmodig.

4.2.2 Engasjement og kreativitet

Informantene beskrev utfordringen med å finne undervisningsmateriale som fungerte for eleven. En av informantene fortalte at det fantes materiale på skolen som de kunne bruke som et utgangspunkt, men når det kom til stykket var det ikke så nyttig for hennes elev fordi det var begrenset hvilke oppgaver hun faktisk var i stand til å løse.

*”Vi kan jo lete gjennom spesialpedagogiske oppgavesamlinger eller vanlige oppgavesamlinger, men det er veldig ofte slik at siden disse barna er så ulike så blir det ofte slik at på et ark med 10 oppgaver vil det gjerne være bare en som fungerer for dette barnet. Jeg har kommet frem til at det greieste ofte er å skreddersy oppgavene til den enkelte eleven og det krever litt kreativitet og tålmodighet og ikke minst tid”
(nr.2)*

Utfordringen for de lærerne som underviser barn med autisme er å gjøre oppgavene meningsfylte samtidig som de må hjelpe til med å øke forståelsen for at det å løse oppgavene gir meningsfylt kunnskap (Jordan og Powell, 2000).

Å bruke fantasien til å finne nye undervisningsformer er noe lærere må gjøre hele tiden. Etter hvert opparbeider de fleste et stort repertoar de bruker slik at eleven best kan tilegne seg ulike deler av lærestoffet (Imsen, 2006). Dette sammenfaller med hvordan informantene beskrev undervisningssituasjonen, og samtlige mente at det å være lærer for denne elevgruppen var meningsfylt samtidig som det var veldig krevende.

Etter hvert som man bygger opp en del arbeidserfaring og blir kjent med eleven, blir det lettere å tilpasse oppgavene. Imsen (2006) sier at det i undervisningssituasjonen foregår en kontinuerlig prøving og feiling der en må lete etter nye ideer og at man etter hvert bygger seg opp en arbeidserfaring. En av informantene beskrev hvordan det etter hvert hadde blitt lettere å tilrettelegge undervisningen.

”Ved starten av året holdt jeg på utover dagen for å lete frem passende oppgaver. Men nå har jeg opparbeidet meg litt erfaring da, så jeg har mer å spille på overfor eleven. Men det var en slitsom start, det er det ingen tvil om” (nr 1)

4.2.3 Å kunne se elevens behov

Det å til stadighet lese eleven for å se hvor mye man kunne kreve, var et tema informantene vektla i stor grad. En av informantene mente at nettopp den egenskapen var en av lærerens viktigste forutsetninger for å kunne undervise barn med autisme. Han fortalte om nødvendigheten av å kunne lese eleven slik at han kunne se hvilke behov eleven hans til stadighet hadde. Dette mente han var med på å dempe aggressiv atferd og skape en god læringssituasjon for eleven.

”Etter hvert som jeg lærte meg elevens rutiner og reaksjonsmønster ble det lettere å lese når Jens for eksempel trengte pause, belønning eller når det var på tide å gå videre til neste oppgave” (nr.4)

En av de andre informantene var også veldig opptatt av nødvendigheten av hele tiden å være i forkant av elevens behov for å forhindre uønsket atferd. Han var bevisst hvilke krav han stilte Morten og hadde ham under oppsyn hele tiden.

”Når han kommer sliten mandagsmorgen og gjerne litt forkjølet, da kjører jeg ikke i gang de mest kompliserte arbeidsoppgaver. Da tar jeg gjerne en kjent bok og sier ”kom hit, nå leser vi litt. Jeg kan begynne å lese denne siden, og så leser du en side” så får jeg ham i gang. Hvis jeg da ser at han tør opp, prøver jeg å legge inn mer krevende elementer” (nr.1)

"I starten hadde jeg en hel vifte med ulike oppgaver å plukke fra, alt etter hvor mye det så ut til at jeg klarte å få ham til å jobbe. Det var lirking og lirking og lirking." (nr.1)

4.2.4 Oppsummering

Informantene erfarte at lærerens rolle dreide seg å være engasjert i arbeidet, bruke kreativiteten for å lage meningsfylt innhold i undervisningen og vise tålmodighet i forhold til elevens atferd og faglige utvikling. Selv om man hadde kunnskap om og erfaring fra undervisning av barn med autisme, kunne det ta tid å forstå elevens behov og evnenivå.

4.3 Mål og innhold i leseopplæringen

I min oppgave spør jeg etter undervisning i leseopplæring. Jeg i denne delen fokusere på det informantene beskrev i forhold til det å sette mål og lage innhold i leseopplæringen.

4.3.1 Å sette mål

Det som var felles for informantene var at de hadde laget en individuell opplæringsplan (IOP) for sin elev der målene var konkrete og spesifikke. Disse målene ble brukt aktivt og noen ganger justert underveis i skoleåret.

To av informantene satte målene for eleven på høsten, mens de andre to ventet med å lage mål til over jul. Dette fordi de ønsket å bruke høstsemesteret på å bli kjent med eleven, og med det få et bedre grunnlag for å vite hva eleven var i stand til å mestre. De som satte mål på høsten valgte heller å gå inn å justere underveis. En av informantene var i en periode nødt til å se på IOP'en som var laget to år tilbake i tid for å se hva eleven var i stand til da. Årsaken var at utviklingen hadde stoppet helt opp.

”Ofte blir det sånn da at man må gå tilbake i tid å se, hvilke mål hadde vi henne da. Det blir best å jobbe ut fra de målene vi satte før, slik at de blir vedlikeholdt. Og det hjelper ikke å jobbe med de nye målene hvis resultatet er at hun ikke får til noe av det vi holder på med” (nr.3)

Det at foreldrene var med og satte mål for leseopplæringen var viktig for alle fire informantene. I tillegg var fokuset at målene skulle være presise og oppnåelige.

Mengden av innhold i en undervisningstime kunne være alt fra å lese, løse oppgaver, skrive på data, til å bare øve på å skrive en bokstav. Lengden på øktene varierte fra 5. min til 30.min. Dagsformen til den enkelte elev var også med på å styre lengden av økten og mengden av innhold.

”Jeg startet med en økt som varte rundt 5 minutter, og så gjorde vi noe som Jens syntes var ok. Og jeg tenkte, det er tross alt bedre med 5 minutter som funker, så kan man heller si at nå tar vi pause, og så er det på igjen” (nr.4)

Målene blir planlagt ut fra de retningslinjer som skolen har laget. I den nye læreplanen, Kunnskapsløftet, står det at elevene skal kunne uttrykke seg muntlig, de skal lære å lese, og de må kunne uttrykke seg skriftlig (Utdanningsdirektoratet, 2007). Hekneby (2001) skriver at det er vanlig å forstå den systematiske opplæringen som det som foregår fra og med 2. til og med 4 klasse. Progresjonen og innhold i leseopplæringen styres, som andre undervisningsemner, av den læreplan som til enhver tid gjelder (Hekneby, 2001). Informantene var klar over de retningslinjene skolen hadde, men det var naturlig nok problematisk å oppfylle de krav som læreplanen la til grunn. Elevenes evnenivå og forventede utvikling la grunnlaget for hvilke mål informanten satte for sin elev.

Å sette et mål for hva eleven skal kunne klare å oppnå opplevdes utfordrende for informantene. En av dem påpekte at man måtte ha evnen til å tenke langsiktig innenfor de rammene man opplevde som realistiske. Det å kjenne eleven godt for å

vite hva den er i stand til å mestre, er en forutsetning. Når kunnskapen om eleven er på plass, må man tenke videre på hvilken hensikt målene skal ha for eleven. For en elev kan det være nok å kunne lese og skrive sitt eget navn. For andre kan lesekunnskapen benyttes til blant annet å lese oppskrifter, kontrakter og arbeidsplaner. Det å kunne ha glede av en litterær tekst i seg selv er også et mål for noen. Innholdet må i andre rekke tilrettelegges i forhold til de mål som er satt.

4.3.2 Forståelse av innhold og motivasjon for å lære å lese

Nivået på leseopplæringen var veldig forskjellig hos informantenes elever. En kunne lese flytende, mens en annen av elevene akkurat hadde lært sin første bokstav. Dette hadde også sammenheng med alderen på elevene, som strakk seg fra 8- 15 år. En av informantene var svært usikker på hva hennes elev var i stand til å lære. Under arbeidsøkten hadde hun lært Mina en bokstav. Mina var i stand til å skrive og gjenkjenne bokstaven. Men med en gang de var i en annen situasjon der undervisning ikke var hovedfokus, var det som om kunnskapen til Mina ble blåst bort.

”Det virker som om hun kan lære seg bokstaver, og hun kan dem i det ene øyeblikket, men så er det som om kunnskapen bare forsvinner, at hun ikke skjønner poenget med å gå rundt å huske på den”(nr.2)

Barn med autisme kan ha problemer med å overføre konkrete handlinger fra en situasjon til en annen (Jordan, 2005). Eksempelet viser nettopp dette problemet. Her mestrer eleven noe i det ene øyeblikket, for så å glemme det hun har lært i det neste. Det er tydelig at eleven har lært seg noe hun ikke skjønner meningen med. Eksempelet viser at en av utfordringene for Minas lærer er å prøve å skape en forståelse for at det hun lærer betyr noe. Da blir det lettere å overføre kunnskapen i en ny situasjon. Kunnskapen blir da ikke bare forbundet med den bestemte situasjon der undervisningen finner sted. Dette var noe en av informantene opplevde at han hadde lykket med. Eleven hans, Morten, hadde lært seg ord og bokstaver men de hadde ikke kommet noe særlig videre og forståelsen manglet. Morten hadde brukt mye tid

på å lære bokstavene i navnet sitt, og bokstaver på leker han viste interesse for. Etter at de hadde prøvd i over et halvt år uten å komme noe særlig videre var det akkurat som noe løsnet.

”Det første året var han veldig lite motivert for å jobbe med bokstaver. Han skjønnte ikke poenget med bokstaver. Han lærer veldig fort, men ting han ikke skjønner poenget med glemmer han veldig fort igjen. Og i forhold til bokstaver, han fant ikke det så veldig interessant. Vi hadde noen mål på at han skulle lære noen bokstaver som han også gjorde, men i begynnelsen hadde vi ikke så veldig store mål, men på vårparten var det akkurat som om han skjønnte hva bokstaver brukes til, og at de betyr noen ting og han fikk en helt annen motivasjon” (nr.1)

Å få eleven til å forstå hvorfor man skal lære å lese, var det også en annen av informantene som hadde positiv erfaring med. Jens var ukonsentrert og lite motivert for å jobbe med bokstaver. Han hadde mye uro i kroppen og til tider dårlig atferd. En dag var de ute og spilte fotball. Når de kom inn igjen tegnet læreren situasjonen der de spilte fotball og eleven skåret mål. Under skrev læreren enkle setninger som dreide seg om denne hendelsen.

”Det var akkurat som om Jens skjønnte at ordene kunne fortelle noe. At ordene sa noe om hva han hadde gjort. Det var helt rart og se. Plutselig hadde jeg hans fulle oppmerksomhet” (nr.4)

En annen lærer, som hadde kommet godt i gang med leseopplæringen hadde et annet dilemma. Eleven hennes, Anne, kunne alle bokstavene og hadde lært seg å lese. Problemet var at hun hadde lite ordforråd og liten begrepsforståelse

”Det blir på en måte, for meg da, som å lese spansk. Jeg kan lese bokstavene, og jeg kan sette dem sammen til et ord, men det sier meg likevel ingenting” (nr.3)

Et barn tilegner seg språk gjennom blant annet lek og sosialt nærvær (Høigård, 2005). Drivkraften bak tilegnelsen av språket er barnets oppdagerglede, nysgjerrighet, livsappetitt og lyst til å eksperimentere, leke og lære (Høigård, 2005). For et barn med autisme vil denne utviklingen være preget av barnets manglende sosiale interesse. Et barn som har autisme har i stor grad vanskelig for å komme i sosial kontakt og har i tillegg liten interesse av det (Jordan og Powell, 2002) Dette fører til at barnet får et begrenset ordforråd, noe som igjen preger leseopplæringen. Utviklingen av lese- og skriveferdigheter er avhengig av et velutviklet muntlig språk (Høigård, 2005). Samtidig kan dette språket utvikles videre om man bruker tid på å lære barnet begreper.

Det å lære å lese er evnen til å knekke lesekoden. Leseforskeren Stanovic har uttrykt at lesing (L) = avkoding (A) x forståelse (F). Det vil si at hvis man ikke forstår innholdet i det man leser, kan det ikke kalles lesing (Dalby mfl., 1992). Å få eleven til å forstå innholdet i det som ble lest, var en utfordring for flere av informantene. En av dem fortalte at hennes elev leste veldig monotont, og ikke tok pause ved komma eller punktum. Dette var noe de jobbet mye med. Hun prøvde å lære eleven at ved punktum tar man en kort pause før man leser videre. De jobbet med at en setning var en selvstendig enhet som hadde en betydning i form av et innhold.

”Problemet er å få henne til å forstå at setningen har en start og en slutt. Da har vi jobbet med at vi stopper opp med punktum. Det betyr pause, og da er det stopp og hva var det som ble sagt her” (nr.3)

”For henne er det egentlig bare en rekke bokstaver etter hverandre” (nr.3)

Noen barn med autisme kan utvikle ”hyperleksia” som betyr at man kan lese mekanisk uten evne til å forstå hva man leser (Jordan, 2005). For informanten ble det nødvendig å sikre seg at eleven hadde forståelse for innholdet i det hun leste. Dette gjorde hun ved å stille spørsmål til teksten som ble lest, og ved å bruke mye tid til samtale omkring tekstens innhold.

Det å lese uten å ha forståelse for det en leser, er ensbetydende med at man ikke kan lese. Mangler forståelsen blir det man leser meningsløst og uten innhold. Å jobbe med å utvide ordforrådet og begrepsapparatet blir nødvendig i tillegg til å skape motivasjon for at det skrevne ord betyr noe som kan gi mening. Motivasjon for å lære å lese var et av temaene informantene beskrev som utfordrende i leseopplæring av elevene. Dalby (m.fl.1992) vektlegger nettopp at motivasjon er en tredje komponent når det gjelder lesing. Motivasjonen omslutter hele leseprosessen.

Alle fire informanter jobbet med å få øket antall begreper hos eleven, og de prøvde å få elevene til å forstå nytten av det å kunne lese for igjen å øke motivasjonen for å lære. En av informantene brukte belønning for å motivere eleven til å lære. Denne belønningen kunne være i form av å se i en bok, høre på musikk, eller gjøre noe annet eleven hadde interesse av etter et visst antall oppgaver hadde blitt løst. Ytre motivasjon, som det i dette tilfellet er snakk om, vil si at aktiviteten eller læringen holdes ved like fordi individet ser utsikter til å oppnå en belønning eller et mål som ikke har noe med selve arbeidsoppgaven å gjøre (Imsen, 2002). Motivasjonsformen er en lystbetont forventning om fremtidig belønning. For barn med autisme kan det være nettopp ytre motivasjon som påvirker undervisningen. På grunn av manglende interesse og forståelse av det å kunne lese kan det å få en sekunderbelønning virke motiverende. Belønning for det å for eksempel løse en oppgave, kan gi økt motivasjon for læring hos barnet (Løvaas, 2003). Denne forsterkeren kan man knytte opp til barnets interesse. En av informantene benyttet seg mye av musikk som belønning for utført oppgave. For noen elever vil det å kunne mestre det å lese et ord eller setning, være belønning nok i seg selv. For andre elever blir man nødt til å hente inn andre virkemidler for å oppnå samme opplevelse. En av informantene opplevde at

eleven var motivert til å jobbe fordi han trivdes med å løse oppgaver, og han trengte ingen ytre motivasjon for å gjennomføre oppgavene.

4.3.3 Oppsummering

Mål og innhold i leseopplæringen varierte i stor grad hos informantene. Dette var en konsekvens av elevens evnenivå og alder. Felles for informantene var at de opplevde det som nødvendig å motivere elevene til å lære. Dette ble gjort ved å benytte seg av indre og ytre motivasjonsfaktorer. Noen av elevene klarte å oppnå en indre motivasjon for å lære, mens for andre ble ytre motivasjonen den viktigste faktoren. Det var viktig å lære elevene begreper for å at de skulle kunne være i stand til å ha forståelse for hva de leste.

4.4 Metode

Spørsmålet om hvilken metode som ble brukt i undervisningen, var det som gav meg mest ufullstendige og korte svar. To av mine informanter svarte først at de ikke brukte noen spesiell metode i opplæringen og at de ikke hadde noen teoretisk forankring. De mente de jobbet ut fra en metode som ikke var definert, men som hadde blitt til gjennom at de hadde brukt ulike tilnæringsmåter. Ved at jeg stilte mer inngående spørsmål kom det likevel frem en del informasjon. En av informantene beskrev hvordan han hadde startet leseopplæringen.

”Fra begynnelsen av begynte vi med bokstaver, han lærte seg bokstaver. Morten kan ikke alle bokstavene men jeg har på en måte tenkt at det ikke er så nøye om han ikke kan alle bokstavene men det er viktig at han begynner å lære seg lydene, det å lydiere dem, så han kan lydene for noen bokstaver nå” (nr.1)

Dette er eksempel på bruk av syntetisk metode. Denne metoden kjennetegnes ved at man går fra mindre språklige enheter til større. Det vil si at en tar utgangspunkt i de minste delene av språket, og setter dem sammen til ord og helheter (Salen 2003).

Informanten har lært eleven en og en bokstav og satt sammen til ord. Informanten fortalte at han brukte mye tid på å forklare at bokstavene har en lyd. Eleven var motivert for å lære, og informanten opplevde at det fungerte bra å lære ham å lese ved å bruke denne fremgangsmåten.

To av informantene benyttet seg av en blanding av syntetisk metode og analytisk metode. Sammenblanding av disse metodene har fått navnet LTG, som står for læring på talemåtets grunn (Holm, 1988). Metoden tar utgangspunktet i ord som er kjent for eleven, og man deler disse ordene opp i de bokstavene som ordet består av og lærer disse. I leseopplæringen brukte de ord eleven kjente godt til fra før.

”Jeg jobber med ord han liker og har interesse for. Jeg bruker ordbilder og matcher disse til hverandre. Han kan nok kjenne igjen ord på grunn av form mer enn at han leser dem. Men han lærer ord fort når jeg bruker ordbilder, og han er enorm på å huske dem” (nr.4)

Barn med autisme er ofte visuelt sterke og derfor har de lett for å kjenne igjen ord som de leser (Løvdas, 2003). Det kan være til hjelp i innlæringen på den måten at ordbildene knyttes opp mot fysiske gjenstander. Eleven kan bli vist et ordbilde der det står eple. Man forklarer at ordet betyr eple og viser frem et eple. Barnet lærer å lese ordet og har forståelse for hva det betyr. Fordi barn med autisme ofte er visuelt sterke kan man bli forledet til å tro at det er flinkere til å lese enn det de egentlig er. Tilsynelatende leser eleven mange ord flytende. I realiteten kan situasjonen være slik at han gjenkjenner ordbildene men mangler forståelse for hvordan ordet er bygget opp.

4.4.1 Samarbeid om bruk av metode

En av informantene opplevde at det var problematisk å få alle som jobbet med eleven til å bruke samme innlæringsmetode, mye på grunn av at han ikke hadde definert for seg selv hvilken metode han benyttet seg av. En annen informant opplevde at leseopplæringen ble forvirrende for eleven når det ikke var en felles forståelse om hvilken fremgangsmåte en skulle benytte seg av blant dem som hadde undervisning.

”Jeg var ikke flink nok. De som signaliserte at de ønsket å legge opp timen slik de selv ville, da brydde jeg meg ikke. Men det skulle jeg ha gjort. Vi som har ansvaret må vite hva som blir gjort og hvordan de gjør det, ellers kan det fort glippe” (nr.4)

4.4.2 Oppsummering

Det å være klar over hvilken metode man benytter seg i leseopplæringen opplevdes ikke viktig for informantene. De beskrev at det var såpass krevende å undervise eleven at metoden de benytte seg av var i stadig forandring. Den kunnskapen de hadde om leseopplæring, og den måten de underviste på, opplevdes ikke mangelfull selv om de ikke var bevisst på hvilken metode de brukte. Lyster (1998) understreker at den kunnskapen man har om de ferdighetene lesing består av, og hvordan man på best mulig måte kan stimulere og utvikle disse hos eleven, er langt viktigere enn det navn man setter på den fremgangsmåten man bruker i sin undervisning.

4.5 Rammer

Barn med autisme trenger struktur og forutsigbarhet som er mer stabil enn det andre behøver (Jordan og Powell, 2000). Informantene beskrev hvor viktig det var å ha

faste rammer i hverdagen slik at elevene ikke på ulikt vis ble forstyrret i undervisningen.

4.5.1 Struktur i undervisningen

For en av informantene var det viktig å ha struktur på dagen og ha klart for seg hva han skulle gjøre, for å unngå å miste elevens oppmerksomhet.

*”Det bør være ryddig. Og jeg har forberedt tingene så det ligger klart. Han kan ikke ha veldig mye venting. Det er klart. Og han får dagsplan”
(nr.4)*

For en av de andre informantene var det ikke nødvendig å ha så stram regi på undervisningen. Anne var motivert for å jobbe og ble ikke så lett forstyrret.

”Hun er en veldig enkel elev, og det med at hun blir forstyrret, hun er såpass fokusert at jeg tror hun kunne ha sittet og jobbet på en anleggs plass med støy og synsinntrykk rundt henne fordi hun er fokusert på oppgaven, og det at hun lar seg avspore innimellom er egentlig unntakene” (nr.3)

Den samme informanten påpekte likevel at rammer og struktur var nødvendig ved introduksjon av for eksempel en ny bokstav eller en ny bok. Da ble arbeidsoppgavene uforutsigbare, og det gjorde at eleven hadde behov for at rammene rundt var stabile.

”Men vi lager veldig struktur rundt arbeidet hennes, smørbrøddliste som sier gjør det, gjør det, gjør det og det er jo avhengig av at hun gjør disse tingene på et kjent område” (nr.3)

For de fleste som har diagnosen autisme er det nødvendig å ha struktur for å ha en bra tilværelse. Uforutsigbarhet kan oppleves frustrerende (Jordan og Powell, 2000). Dette understreker den erfaringen informantene har beskrevet.

For en av elevene var ikke de fysiske rammene så viktige så lenge hun hadde faste gjøremål. Jordan og Powell (2000) sier om dette at mange elever med autisme vil kunne akseptere enn total forandring i omgivelsene så lenge forventningene om hva som skal finne sted blir de samme. Dette forteller oss at eleven trenger å vite hva som skal skje og finner tryggheten i det, fremfor at den har tryggheten sin i omgivelsene rundt. Lister over hva som skal finne sted og rekkefølgen av når det skal skje, gir en trygghet og en forutsigbarhet som det er viktig å gi barn med autisme. (Jordan og Powell, 2000). Informantene brukte slike lister i form av bilder (piktogram) eller nedskreven tekst, og hadde gode erfaringer med å bruke det.

4.5.2 Lærerens forberedelser

En av informantene var nøye på å være godt forberedt i forkant av undervisningen fordi han mente det var en viktig rammefaktor for sin elev. I tillegg måtte det være ryddig på pulten slik at Morten ikke skulle bli forstyrret.

”Jeg tror det er viktig med forberedelsen og det at det er litt ryddig og at det finnes en plan, det er Morten vant til. Det spiller i og for seg ikke noe rolle hvilket system han har bare han har et system som han er kjent med og som han vet hvordan er. Da bruker man mye mindre tid på å komme i gang og situasjonen er kjent og trygg for eleven” (nr.1)

4.5.3 Oppsummering

Informantene påpekte alle at rammen rundt undervisningen fikk konsekvenser for hvilket utbytte eleven fikk av undervisningen. Det varierte i hvilken grad lærerne kunne tillate seg å være fleksibel innenfor de fastlagte rammene. To av barna hadde behov for stabilitet og forutsigbarhet til enhver tid, mens to var mer fleksible hvis oppgaver eller arbeidssted var kjent for dem.

4.6 Vurdering

Samtlige av mine fire informanter drev med vurdering av eget arbeid. To skrev halvårsvurdering av IOP på slutten av hvert halvår, mens to hadde vurdering underveis. Denne vurderingen ble praktisert på ulikt vis. En av informantene hadde hver fjortende dag et tverrfaglig møte med alle som hadde noe med eleven hennes, Anne, å gjøre i det daglige. De gikk gjennom ukeplanen, vurderte innhold og metode, hva som fungerte og hva som ikke fungerte, og hvordan planen skulle se ut frem til neste møte.

”Der er bra for Anne at alle som er med henne til alle tider av døgnet får beskjed om hvor fokuset er og hva vi jobber med sammen med henne. Alle de som jobber rundt Anne får beskjed av meg når det kommer nye tiltak og da prøver jeg å eksemplifisere i stor grad, slik at det blir greit for dem å følge opp. Det at vi samkjører tiltak og vurderer disse i sammen, vi som ser henne gjennom døgnet, uka og måneden tror jeg, eller vet jeg, er veldig positivt for henne” (nr.3)

Den andre informanten fortalte at de hadde en fast dag i uken der de som jobbet med eleven hadde en halvtime der de tok opp saker de syntes det var hensiktsmessig å evaluere.

4.6.1 Oppsummering

Alle informantene opplevde at kontinuerlig vurdering av de tiltak som var iverksatt rundt eleven var helt nødvendig for at undervisningen i størst mulig grad skulle bli tilpasset elevens behov.

5. Kritisk blikk på utførelse av egen forskning

Jeg har i denne oppgaven valgt å benytte meg av kvalitativ metode. Designet som er valgt er case. I casebasert forskning er bruk av multiple informasjoner et nyttig redskap. Multiple informasjoner vil si at man benytter seg av flere forskningsinstrumenter for å belyse samme tema. Det at jeg bare har benyttet meg av intervju som forskningsinstrument kan være en svakhet for denne undersøkelsen. Det kunne muligens vært en fordel om jeg hadde fått innsyn i elevenes journal for på den måten få et mer helhetlig bilde av den enkelte elev. Det er imidlertid en komplisert prosess å få tillatelse til innsyn i journaler hos de personer som ikke kan gi samtykke til dette selv. Jeg opplevde at informantene gav meg fyldig informasjon om elevene, og at jeg derfor fikk den informasjonen jeg ønsket i forhold til undersøkelsens intensjon.

Det ville også, som tidligere nevnt i oppgaven, vært en styrke for undersøkelsen om jeg hadde benyttet meg av observasjon som et forskningsinstrument. På den måten kunne jeg som utenforstående danne meg et bilde av hvordan undervisningen foregikk i praksis. Det vil alltid kunne være en mulighet for at det man sier man gjør ikke stemmer overens med det man faktisk gjør. I dette tilfellet ville jeg som observatør helt klart kunne være forstyrrende for elevene som har autisme.

Undervisningssituasjonen ville da etter all sannsynlighet ikke fremstå som normal. I denne undersøkelsen mener jeg derfor at observasjon likevel ikke vil være et gunstig forskningsinstrument. Videoopptak av undervisningen ville imidlertid dempet denne forstyrrelsen noe, men jamfør innsyn i elevens journal ville det å få tillatelse vært en tidkrevende prosess som tiden jeg hadde til rådighet satte sine begrensninger for.

Det kunne også vært en styrke for oppgaven om elevens alder var mer homogen. Jeg ville hatt et bedre sammenligningsgrunnlag dersom elevenes leseopplæring var på samme nivå. Samtidig er det ikke undersøkelsen intensjon først og fremst å *sammenligne* erfaringene informantene har gjort seg.

Spredning i alder vil også kunne være med å skape større spennvidde de svarene jeg fikk fordi informantene har erfaring på ulike stadier i leseopplæringen.

6. Oppsummering av de viktigste funn

I denne oppgaven spør jeg etter lærers erfaring med å tilrettelegge undervisning for barn med autisme. Som beskrevet i drøftingskapittelet må man først bli godt kjent med eleven slik at man kan ta valg basert på de behov den enkelte elev har. De generelle diagnosekriteriene, DSV- V, forteller om den funksjonshemmingen et barn med autisme har (WHO, 1994). Noen barn som har denne diagnosen kan også ha tilleggslidelser som man må ta hensyn til (Jordan, 2005). Det å bli kjent med alle disse særegne personlighetstrekk eleven har, krever en kartlegging der man tar for seg alle områder som påvirker eleven.

Ut fra det samlede resultat vil jeg prøve å lage en enkel figur som illustrer hva informantene la vekt på når de skulle i gang med undervisningen av sin elev. Figuren har med de fleste ledd fra den didaktiske relasjonsmodellen, men med en annen oppbygning og med læreren som utgangspunkt

Modellen viser at det aller første man må gjøre er å innhente kunnskap om eleven. Deretter må man etablere kontakt slik at eleven er i stand til å motta undervisningen. Mitt inntrykk er at mål, innhold, rammer og metoder sto i et likeverdig forhold til hverandre der man var avhengig av den ene for å oppnå den andre, på samme måte som den didaktiske relasjonsmodellen fungerer.

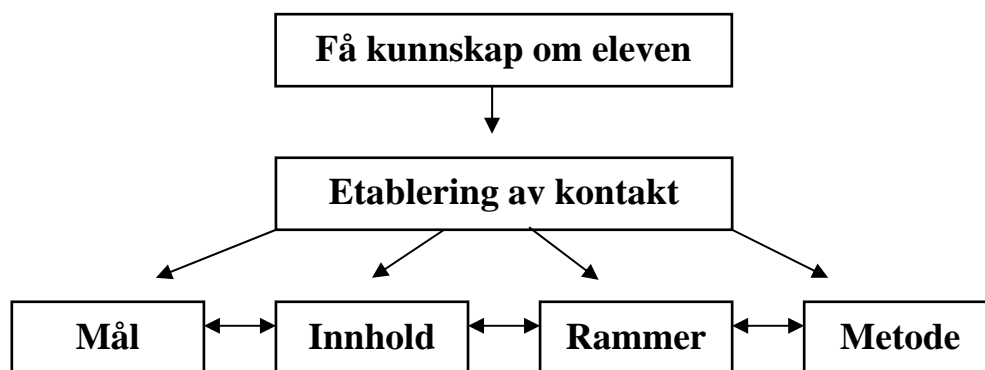


Fig.2 Marit H. Andersen.

Å undervise barn med autisme viste seg å være en utfordrende jobb for de informantene som var med i denne undersøkelsen. I samtalen med informantene kom det frem områder som var spesielt krevende. Det sosiale samspillet opplevdes komplisert og atferden hos eleven var for noen veldig utfordrende.

I tillegg er det en utfordring å hele tiden være klar over hvilke behov eleven har og utbrudd hos elevene kan i mange tilfeller gi utslag i at eleven går til fysisk angrep. Tre av informantene hadde opplevd at eleven hadde en fysisk reaksjon primært rettet mot dem. Utagering er ofte et tegn på frustrasjon og kan være et velkjent trekk for barn med autisme (Martinsen, 2006).

Samtidig som det var krevende, opplevdes det også veldig givende for informantene å undervise barn med autisme. En av informantene beskrev at det var en god opplevelse når hun klarte å få eleven til å forstå at det skrevne ord kunne fortelle noe. Hendelser som denne var inspirerende i det videre arbeid.

6.1 Sammendrag av svarene på forskningsspørsmålene

I innledningen presenterte jeg fem forskningsspørsmål. Hensikten med spørsmålene var at de skulle belyse problemstillingen ytterligere. Hvert enkelt spørsmål var ikke tenkt som avgjørende for problemstillingen, og de svarene mine informanter gav meg er vektlagt i ulik grad i forhold til forskningsspørsmålene. Det kan likevel være interessant og oppklarende å gi et sammendrag av svarene på de enkelte forskningsspørsmålene, slik at flere forhold ved informantene og undersøkelsen blir belyst.

Hva ligger i begrepet leseopplæring?

Med leseopplæring menes den grunnleggende leseopplæringen barn starter opp med når de begynner på skolen. Informantene hadde mål om at elevene skulle lære å lese, men målene måtte tilpasses eleven i stor grad. Leseopplæring for de informantene som var med i undersøkelsen varierte fra den ene siden der eleven kun hadde lært seg

en bokstav, til den andre siden der en av elevene kunne lese tekst med små og store bokstaver relativt flytende.

Hvordan er språkutviklingen hos barn med autisme?

I samsvar med det man regner som typisk for barn med autisme, hadde samtlige elever store språkproblemer. Det utartet seg likevel forskjellig hos de fire elevene som var med i undersøkelsen. To av elevene snakket mye, men mest ut fra sin egen interesseverden, og ofte ble de samme frasene repetert (ekkolali). En av elevene snakket lite, men viste likevel forståelse for noen begreper. Den siste snakket en del, men benyttet seg som regel av innlærte fraser. Det som var sammenfallende var at samtlige elever hadde stor hull i begrepsforståelsen.

Hvilke konsekvenser får elevens språklige forutsetning for leseopplæringen?

De språklige forutsetningene fikk store konsekvenser for leseopplæringen. Fordi alle elevene manglet begreper, var det begrenset hvor mye forståelse de hadde for de ordene de leste. For de barna som brukte språket i svært liten grad begrenset leseopplæringen seg til å lære barna bokstavene i sitt eget navn. For de barna som leste bra, ble det viktig å unngå at lesingen ble mekanisk, og lærerne måtte sørge for at eleven oppfattet innholdet i det de leste.

Hvilken rolle spiller lærerens forutsetning i leseopplæringen av barn med autisme?

Informantene opplevde at deres forutsetninger spilte en stor rolle i leseopplæringen. Det krevdes mye av læreren med tanke på å etablere kontakt med eleven, finne de rette innlæringsmetodene, tilpasse innhold, sette realistiske mål og ikke minst være i stand til å se elevens behov og tilpasse krav etter det. Stikkord som å være kreativ, engasjert og tålmodig var gjengangere hos samtlige informanter.

Hvordan vil elevens atferd være med å påvirke undervisningen?

Elevens atferd påvirket undervisningen på flere måter. Autismediagnosen medfører at det å skape kontakt med eleven kan være komplisert. Det var en utfordring for informantene å etablere kontakt med sin elev. For en av informantene var utagerende atferd i tillegg med på å hindre gjennomføringen av undervisningen. For en av de andre informantene skapte elevens passive atferd et tilbakeskritt i evnenivå og det førte til at informanten måtte senke krav og arbeidsmengde i noen perioder. Elevens atferd påvirket de rammer informantene la til grunn for undervisningen.

6.2 Konklusjon

At barn med autisme trenger tilrettelegging av undervisning er det skrevet mye om. Med denne undersøkelsen ønsker jeg å få økt forståelse og mer innsikt i den praktiske hverdagen til de som underviser barn med autisme. Selv om informantenes erfaringer til tider var sammenfallende, var det også variasjoner i hva som ble ansett som en nødvendig tilrettelegging for å gjøre det mulig å lære barn med autisme å lese.

Resultatet at studien har ikke til hensikt å generalisere. Det jeg ønsker er å trekke frem den situasjonen de lærerne som underviser barn med autisme befinner seg i. Det ligger til grunn at symptomene diagnosen medfører opptrer forskjellig. Derfor kan det være vanskelig å gi en oppskrift på hvordan man skal gå frem når man tilrettelegger undervisningen. Kunnskapen denne studien gir er rettet mot de som har en interesse og nytte av å bruke andres erfaring i arbeidet med denne elevgruppen.

Undersøkelsen bidrar med en innsikt i skolehverdagen hos noen som underviser barn med autisme. Resultatet vil forhåpentligvis være av interesse for dem som skal i gang med å undervise barn med autisme, og som ønsker å benytte seg av de erfaringer andre har gjort for å ta dem med seg inn i sin egen praksis. Resultatet kan også gi nyttige tips til de som allerede underviser barn med autisme.

Kildeliste

- Autismeenheten (2003) *Alternativ kommunikasjon 11*. Oslo: Uinpub
- American Psychiatric Assosiation (1994) *Diagostic and Statistical Manual of Mental disorders*. (4th Ed.) Washington, DC: American Psychiatric Assosiation.
- Bahron-Cohen, S. (1998) *Blind for Andres sind: Et essay om autisme og en teori om mentale tilstander*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Bailey, A. Phillips, W. og Rutter, M. (1996) *Autism: towards an integration of clinical, genetic, neuropsychological, and neurobiological perspectives*. J Child Psychol Psychiatry 37 (1)
- Befring, E. (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Bishop, D og Mogford, K. (1993): *Language Development in Exeptional Circumstances* Hove: Lawrense Erlabaum Associates LTD.
- Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1978) *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. I serie: Pedagogisk perspektiv. Oslo:Aschoug.
- Borg, W.R., M.D.Gall & J.P Gall (2003): "Ch.14: Case Study Research". I SPED4010: *Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk* (kompendium) (2005). Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk.
- Chakrabarti, S. Fombonne, E. (2001) *Pervasive developmental disorders in preschool children*. JAMA 2001.
- Craig, H. og Telfer, A. (2005) *Hyperlexia and Autism Spectrum Disorder: A Case Study of Scaffolding Language Growth over Time* Journal Articles; Reports - Research
- Dalby, M. Jansen, M.og Krogh, T. (1993) *Dysleksi og andre læsehandicap: hva kan der gøres?* Dragør: Landsforeningen av lesepedagoger.
- Dalen, M.(2004): *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Duvold, K. og Sponheim, E. (2002): *Autisme og andre gjennomgripende utviklingsforstyrrelser i Gjørum, B. og Ellertsen, B. (red): Hjerne og atferd: Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i ent nervebiologisk perspektiv – et skritt videre*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Elsness, T (2001) *Stavestrategier hos barn i alderen 7 – 8 år*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdannelsesvitenskapelige fakultet.
- Fombonne, E. (1998) *The epidemiology of autism: a review*. Psychol Med; 11 (2)
- Gillberg, C. (1992): *Autism: och autis meliknande tilstånd hos barn, ungdomar och vuxna*. Stocholm: Natur og Kultur

- Gilberg C. og Coleman M. (1996) *Autism and medical disorders: a review of the literature*. Dev Med Child Neurol 38 (3)
- Gjærum, B. og Ellertsen, B. (2002) *Hjerne og atferd: utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv- et skritt videre*. Oslo: Gyldendal akademiske 2 utg.
- Grønmo, S. (2002): *Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen*. I Holter, H. og Kalleberg, R. *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Haugstad, O. (2002) *Forberedende trening og begynnerlesing 1-2 klasse*. Oslo: Pedagogisk forlag.
- Hekneby, G. (2001) ” *Skrive – lese- skrive*” Oslo: Universitetsforlaget
- Hill,E og Frith, U. (2004): *Understanding autism: insights from mind and brain*. I:Frith,U. og E. Hill; *Autism: Mind and Brain*. New York: Oxford University Press
- Hill, E. og Stephens, K. (1999) *David`s Story: How Technology Helped a Severly Disabled Learner Read and Write* Journal Article; Reports- Descriptive.
- Holm, S. (1988) *Skrivelyst og leseglede* Oslo: Aschehoug 2.utgave
- Holter, H. (2002): *Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning*. I Holter, H. og R. Kalleberg (red) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2006) *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig* Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G. (2003) *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano Aschehoug, 3.utgav
- Imsen, G. (2006): *Lærernes verden- Innføring i generell didaktikk* Oslo: Universitetsforlaget 3.utgave
- Johannesen m.fl. (2004) *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal akademiske
- Jordan, R. (2005): *Autism with severe learning difficulties: a guide for parents and professionals*. London: Souvenir
- Jordan, R. and Powell, S. (2002) *Understanding and teaching children with autism* Chichester: J.Wiley
- Jordan, R. og Powell, S. (2000) *At bygge en bro: at forstå og undervise barn med autisme* København: Dansk psykologisk forlag
- Kvale, S.(2002): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Linaker, O. (1995) *Alvorlig sinnslidende som er særlig vanskelige og/eller farlige: rapport til Statens helsetilsyn*. Trondheim: SINTEF Norsk uinstitutt for sykehusforskning.

-
- Løvaas, I. (2003): *Opplæring av mennesker med forsinket utvikling: grunnleggende prinsipper*. Oslo: Gyldendal
- Lyster, S. (1998) *Å lære å lese og skrive: Individ i kontekst* Oslo: Universitetsforlaget
- Martinsen, H. (2006) *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom* Oslo: Gyldendal akademiske
- Maslow, A.(1970) *Motivation and Personality*. N.Y. 2nd .ed.
- Maxvell, J. A. (1992) “*Understanding and Validity in Qualitative Research*” I *SPED 4010 I SPED4010: Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk (kompendium)* (2005). Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk.
- <http://www.nhi.no> (2008) Norsk elektronisk legehåndbok.
- Ohnstad, A. (1998): *Den gode samtalen*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Polit, D. og Beck, C. (2004) *Nursing research: principles and methods*. Philadelphia, Pa.:Lippincott Williams & Wilkins
- Repstad, P. (1993) *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rognhaug, B. (1995) *Kvalitet i opplæringen av elever med psykisk utviklingshemning: en fenomenologisk studie*
- Salen G. (2003) *Lese og skriveopplæring i grunnskolen: kvalitetssikring av ferdigheter* Oslo:Universitetsforlaget
- Siegel, B.(2003) *Helping children with Autism Learn*. New York: University Press.
- Sivertsen, B. (1989) *Å undervise autistiske barn og voksne* Oslo: universitetsforlaget
- Skaathun (1993) *Den normale leseprosessen*. Stavanger: Senter for leseforskning
- Sponheim, E. og Skjeldal, O. (1998) *Autism and related disorders: epidemiological findings in a Norwegian study using ICD- 10 diagnostic criteria*. J Autism Dev Disord 1998, 28 (3)
- Sponheim, E. (2001): *Autisme: ny viten- nye mestrings strategier i; Gjørum. B. m. fl. (red) Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skogen, K.(2006): *Case forskning. I Fugleseth, K Og K. Skogen (red). Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Tetzchner, S. (2003)*Utfordrende atferd hos mennesker med lærehemming: betydning av kommunikasjon, boforhold og tjenester*. Oslo: Gyldendal akademiske
- Tetzchner, S. og Martinsen, H. (2002) *Kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker* Oslo: Gyldendal akademiske 2. utg

- Tetzcnher, S. (1993) *Barns språk*. Oslo: Ad notam Gyldendal 2.utg.
- Tissot, C.og Evans, R. (2003) *Visual Teaching Strategies for Children with Autism*. Journal Article;Reports- Descriptive.
- Ulstrup Engelsen, B. (2006) *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner hva, hvordan og hvorfor*. Oslo: Gyldendal Akademiske 5.utgave
- Utdanningsdirektoratet (2007) *Kunnskapsløftet – fra ord til handling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- World Health Organization (1994). *The ICD- 10 classification of mental and behavioural disorders. Diagnostic criteria for research*. Geneve: WHO
- Wing, L. (1997): *Det autistiske spektrum: en veiledning for foreldre og fagfolk*. København: Hans Reitzels Forlag
- Yin, R. K. (2003): *Case study research. Design and Methods*. 3rd ed. Sage Publications, Inc.

Vedlegg nr. 1

INTERVJUGUIDE

Hovedspørsmål: Hvilken erfaring har du med å tilrettelegge leseopplæring for barn med autisme?

Åpning: Jeg ønsker at du tar utgangspunkt i en bestemt elev gjennom hele intervjuet for at svarene dine skal bli mest mulig konkrete og spesifikke.

1. Først av alt så ønsker jeg å få vite litt om denne eleven du underviser. Kan du gi meg noen opplysninger om denne eleven som er relevante for meg å få vite noe om når det gjelder leseopplæring?

Kontrollspørsmål:

Hvordan er språket til denne eleven? Hvor langt har han kommet i utvikling? På hvilken måte bruker han det språket han har? Ekkolali? Er han motivert for å bruke språket? Har språkutviklingen vært reverserende eller er han i stadig utvikling? Bruker han enkelte ord eller flerordsytringer? Hvordan er hans konsentrasjon? Er han motivert for å motta undervisning? Brukes det forsterkere for å få opp motivasjon? Hva er i så fall det? Hva må til for at han skal klare å være konsentrert om det som skal skje? Har eleven noen tilleggsvansker som vil få konsekvenser for leseopplæringen? På hvilken måte fikk du kjennskap til eleven? Har du jobbet med ham lenge? Hvordan forholder han seg til deg? Er det flere som underviser ham? Hvordan forholder han seg til dem? Har han medelever han forholder seg til? Får han individuell undervisning? Hvordan fungerer han sosialt? Er han utagerende?

2. Hvilken bakgrunn har du i forhold til utdanning og erfaring med undervisning av personer med autisme?

Kontrollspørsmål:

Hva er din utdanning? Hvor lang tid har du drevet med undervisning? Hvor lenge har du drevet med leseopplæring av barn med autisme? Har du vært på kurs? Fått veiledning internt på skolen eller eksternt

3. Hvilke mål har du satt deg når det gjelder leseopplæringen av denne eleven?

Kontrollspørsmål:

Er det flere mål? Delmål? Hvem har satt disse målene? Er de satt i samarbeid med andre? Er målene langsiktige eller kortsiktige? Er de konkrete eller generelle? Hvordan står de beskrevet i elevens IOP?

4. Hva er nødvendig å ta hensyn til når det gjelder akkurat denne eleven i en situasjon der han skal lære seg å lese?

5. Kan du beskrive hva innholdet i leseopplæringen er?

Kontrollspørsmål:

Underviser du i både lesing og skriving? Hva synes du er viktig for eleven å kunne? Tar du hensyn til det som står i læreplanen? Har det skjedd at dere har avsluttet noe fordi det ikke gav fremgang hos eleven? Er det andre enn du som er inne i leseopplæringen? Hva er deres ansvar? Hvordan samarbeider dere?

6. Hvilken metode benytter du deg av i leseopplæringen av eleven?

Kontrollspørsmål:

Hva synes du er viktig ved valg av metode? Bruk av analytisk eller syntetisk metode? Har du prøvd ut flere metoder? Hvordan synes du metoden fungerer? Bruker du data? Dataprogrammer? Hvordan brukes disse og hvor ofte? På hvilken måte opplever du at eleven din har nytte av å bruke data?

7. Hvilke fysiske rammer er viktige for at undervisningen best kan bli tilrettelagt for din elev?

Med rammer mener jeg arbeidsplass for deg og din elev, egnede lokaler, antall elever i rommet, tidspunkt for undervisning, midler til å ha nok pedagogisk personale til å undervise, struktur, gruppeundervisning versus individuell undervisning osv.

Kontrollspørsmål:

Hvilken betydning har disse rammene for at eleven skal kunne lære å lese og skrive?

På hvilken måte er disse rammene viktige?

Har det vært en prosess å komme frem til de rette arbeidsforholdene? I så fall på hvilken måte?

Er rammene noe du mener fremmer eller hemmer undervisningen? Individuell undervisning, i gruppe, materiell utover data?

8. Hvordan vurderer du leseopplæringen til eleven du underviser?

Kontrollspørsmål:

Blir undervisningen eller bruk av metode vurdert underveis? Hvordan foregår denne vurderingen? Andre?

Vurderer du fremgangen til eleven? Blir elevens IOP vurdert oftere enn hvert halvår?

Vedlegg nr. 2

Til rektor v/ NN skole

Oslo 3. januar 2007.

Forespørsål om tillatelse til å gjennomføre et forskningsprosjekt.

Jeg søker med dette om tillatelse til å gjennomføre et forskningsprosjekt ved NN skole. Forskningsprosjektet er en del av min mastergrad ved institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Jeg har tidligere jobbet som lærer ved Kjelsås skole, der jeg hadde hovedansvar for opplæringen av en elev med diagnosen autisme

Prosjektet har foreløpig tittel:

Hvordan kan leseopplæring tilrettelegges for elever som har autisme?

Jeg ønsker å gjennomføre en kvalitativ studie der jeg intervjuer lærere om deres erfaring med å tilrettelegge leseopplæring for barn som har autisme.

Jeg håper denne henvendelsen gir tilstrekkelig informasjon slik at dere kan vurdere min søknad. Dersom det er noen spørsmål vedrørende opplegget eller gjennomføringen, kan jeg kontaktes på telefon: 91 63 03 61 og via E-post: hjorthaug@hotmail.com. Min veileder ved universitetet i Oslo er førsteamanuensis Kirsti Lauvås. Hun kan også kontaktes ved behov på tlf: 22 84 44 45

Jeg håper på et snarlig svar!

Vennlig hilsen

Marit Hjorthaug Andersen

Vedlegg 3

Til lærere

Oslo 19. januar 2007

Jeg er allmennlærer og andre års student ved universitet i Oslo, masterstudiet i spesialpedagogikk. I min masteroppgave skal jeg gjøre et forskningsprosjekt med tittelen:

Hvordan kan leseopplæring tilrettelegges for elever som har autisme?

Jeg har tidligere jobbet som lærer ved NN skole, der jeg hadde hovedansvar for opplæringen av en elev med diagnosen autisme.

Dette er en forespørsel til lærere som underviser elever med autisme om å delta i prosjektet, samt en redegjørelse om hva det innebærer.

Formål med prosjektet: Jeg ønsker å intervju lærere som underviser i leseopplæring av autister. Formålet med oppgaven er å løfte frem hvordan lærere erfarer det å undervise barn med autisme i den praktiske skolehverdagen. Jeg håper at resultatet skal være nyttig for de som skal starte opp arbeidet med denne elevgruppen. For de som har erfaring fra arbeidet med barn med autisme håper jeg at resultatet kan være med å bekrefte deres egen fremgangsmåte og forhåpentligvis også tilføre nye elementer inn i undervisningen

Beskrivelse av fremgangsmåten: Jeg ønsker å innhente informasjon fra lærere som underviser elever som har autisme, for å finne ut hvordan man kan tilrettelegge leseopplæringen. For å innhente denne informasjonen vil jeg foreta et intervju med den enkelte lærer som ønsker å delta i denne studien. Hvert intervju vil vare i inntil en time. For at jeg skal kunne få med meg mest mulig informasjon vil jeg ta opp samtalen på lydbånd. Når det er gjort, skal jeg samle opplysningene jeg har fått og drøfte resultatene opp mot relevant teori.

Konfidensialitet, anonymisering og samtykke:

Lagret materiale på PC, og ferdig masteroppgave skal anonymiseres slik at opplysningene ikke kan knyttes til deltagerne for utenforstående.

Personidentifikasjon skal ikke lagres på datamaskinen. Lydbånd blir slettet etter at de er skrevet av. De lærerne som ønsker å delta må samtykke om deltagelse. Alle samtykke skal være skriftlig. Jeg vil måtte snakke med veileder om alt som har med dette prosjektet å gjøre. Hun har taushetsplikt.

Deltagernes rettigheter: Det er frivillig å delta i prosjektet, og det er mulig å trekke seg fra det på et hvilket som helst tidspunkt.

Min veileder er Kirsti Lauvås, førsteamanuensis ved Universitet i Oslo.

Mitt studiested: Universitet i Oslo, Helga Engs hus, Postboks 1161 Blindern

Tid: Intervju/ samtale vil foregå i februar 2007. Masteroppgaven ferdigstilles 1. juni 2008. Herunder følger samtykkeerklæring. Den må undertegnes og levers til skolens rektor.

Mvh

Marit Hjorthaug Andersen

Allmennlærer og masterstudent i spesialpedagogikk.

Samtykkeerklæring for lærer(e)

Jeg vil gjerne delta i forskningsprosjektet, Hvordan kan man tilrettelegge lese- og skriveopplæring for elever med autisme som har språk, ved å bli intervjuet av Marit Andersen. Jeg er inneforstått med at intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd.

Sted og dato:.....

Skole:.....

Underskrift:.....